مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكّمة نصف حولية

العدد الحادي عشر - رمضان ١٤٢٨هـ/ تشرين أول ٢٠٠٧م



توجه المراسلات والأبحاث على العنوان التالي:
رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة
جامعة القدس المفتوحة
ص.ب: ٥١٨٠٠
هاتف: ٢٤٠٩٨٦١
فاكس: ٢٤٠٣١٥٩
بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:
توب ديزاين
02-2980138

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة الى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة " ٨٠٠٠ " كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.
٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة الى المعرفة في ميدانه.
٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على " قرص مرن / A Disk " أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.
٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود " ١٠٠ - ١٥٠ " كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.
٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨ . يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه ، بالإضافة الى ثلاث مستلات منه .

٩ . تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي : إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة ، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف ، عنوان البحث ، اسم المجلة ، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة .

١٠ . ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث "الفهرس" حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد .

١١ . بإمكان الباحث استخدام نمط "APA Style" في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية ، حيث يشار الى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي : "اسم عائلة المؤلف ، سنة النشر ، رقم الصفحة" .

المحتويات

الأبحاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

فصائل الدم
وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الانفعالية
لدى عينة من الطلبة

د. زياد بركات *

* مشرف أكاديمي متفرغ / منطقة طولكرم التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير فصائل الدم في سمات الشخصية الانفعالية: الاكتئاب النفسي وقلق الموت والانبساط و الانطواء والاتزان و الانفعال والتفاؤل و التشاؤم، لدى عينة من الطلبة الجامعيين بلغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة ممن يدرسون في جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية)، موزعين بطريقة مقصودة إلى أربع مجموعات متساوية تبعاً لفصيلة الدم لديهم (A، B، O، and AB)، وقد تكشفت الدراسة الراهنة عن النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة تبعاً لفصيلة الدم لديهم وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) على سمة الاكتئاب النفسي والانطواء والانفعال و التشاؤم، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) على سمة الانبساط والتفاؤل، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (AB) على سمة الاتزان. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على سمة قلق الموت بحيث تُعزى لفصيلة الدم.

Abstract

This study aims to explore the reflection of blood types on some emotional personality traits: Depression, death anxiety, extraversion – introversion, stable – unstable, and optimism – pessimism, To achieve this aim some instruments applied at sample consisted of (240) of Al – Quds Open University (Tulkarm Educational Region). The results showed the following: There were significant differences between students scores in favor of blood type (B) students among personality traits: Depression, introversion, unstable, and pessimism, in favor of students of blood type (A) among personality traits: extraversion, and pessimism, and in favor of the (AB) blood type students among personality stable trait. Also the results show that no significant differences between students score in death anxiety among the blood type.

المقدمة

يدرس علم النفس في معظم فروعه نشاط الكائن البشري بالنظر إليه نظرة كلية شاملة، وقد يحلل السلوك في أحيان قليلة إلى بعض المكونات البسيطة كالمنعكسات، ولكن الانتباه يركز عادة على الشخصية كلها بوصفها وحدة بيولوجية واجتماعية ونفسية متماسكة ومتكاملة تستجيب لبيئتها الخارجية بوسائل متنوعة، فأي نشاط يقوم به الإنسان سواءاً كان عقلياً أو اجتماعياً أو نفسياً أو حركياً يصحبه في الوقت نفسه تغيرات جسمية وفسيولوجية من مثل التوترات العضلية ونشاط الحواس ومفرزات غددية وتغيرات في التنفس والدورة الدموية والأنسجة والأعضاء الحيوية المختلفة، وقد دلت التجارب والبحوث على أن التفكير غالباً ما يقترن بحركات باطنية بيولوجية، وأن هذه الحركات الباطنية تؤثر وتحدد السلوك الإنساني والحالة الوجدانية والعاطفية والعقلية التي تصدر عنه في مواقف مختلفة (آغا، ١٩٨٥).

إن سلسلة الأحداث البيولوجية التي يثيرها وما تبذله من جهد في التكيف مع التغيير والتجدد تؤدي إلى تفسير الارتباط الوثيق بين التغير والصحة، حيث يقول العالم توفلر (Tofler): إن الإطلاق المتكرر لعمليات الاستجابة التوجيهية ورد الفعل التكيفي بما يسببه من زيادة العبء على الجهاز العصبي ونظام الغدد الصماء مرتبط أيضاً بأمراض واضطرابات بدنية أخرى، فالتغير السريع في البيئة ومظاهرها يؤدي إلى عمليات متكررة من موارد الطاقة في الجسم، وإلى زيادة في تمثيل الدهن وهذا بدوره يخلق خطراً مرضياً كالسكر وضغط الدم، وغير ذلك مما ينعكس في الحياة الانفعالية والنفسية للفرد (Eysenck، ١٩٩٠).

ومن هنا، ظهرت نظرية السايكوماتك (Schematic Theory) أي النظرية التي تقول بالأمراض النفس جسمية، بمعنى أن الإجهاد التكيفي النفسي يقتضي ثمناً فسيولوجياً بدنياً غالياً فيه لإفرازات الجسم من الدهون والبروتينات السامة تهدم خلايا البدن، وتضمر أنسجته، فقد أكدت التجارب الطبية أن أمراض الروماتزم تحدث أثر الأزمات النفسية القوية، حيث يخيل للمريض أن إصابته جسدية فقط بينما في الواقع هو أن العارض نتيجة لتدهور الحالات النفسية الناشئة عن الكآبة والإرهاق العصبي اليومي المتواصل (Sato & Watanabe، ١٩٩٢).

لقد وجد العلماء أن هناك تأثيراً واضحاً على كل عنصر من عناصر الشخصية حتى في مجال الانطوائية والانبساطية، التي كانوا يعتقدون أنها الصفات الأقل عرضة للتأثر بالوراثة وأنها صفات موجهة بالتربية والتنشئة أكثر من أي شيء أخر، إلا أن الدراسات قد أظهرت من

الاختبارات النفسية ودراسة التوائم والتبني، أنها كلها تؤيد أن قدرة الإنسان على الانسجام مع الآخرين فيها عنصر وراثي أي أن لها أصلاً بالجينات الإنسانية (Horen & Bolooman، ٢٠٠٣).

وفي وقت مبكر استطاع شلدون وزملاؤه من الفحص الدقيق والتحليل التقييمي لأربعة آلاف من الصور لطلبة جامعيين ذكور، التوصل إلى ثلاثة مكونات أساسية لتصنيف البنيان الفيزيقي للجسم في علاقته بالسلوك والشخصية؛ وهي (هول وليندزي، ١٩٧٨):

١. البنيان الداخلي التركيب (Endomorphy): ويتميز هذا البناء بقدر عال من النعومة والمظهر الكروي والاستدارة، ونمو سريع وكبير للأحشاء الداخلية فيه على حساب الأجزاء الخارجية.
٢. البنيان المتوسط التركيب (Mesomorphy): ويتميز هذا البناء بالصلابة وسيطرة العضلات والقوة، والفرد في هذا البناء يكون شديد التحمل للإصابات وهو رياضي مغامر.
٣. البنيان الخارجي البنيان (Ectomophy): ويتميز باستواء الصدر ودقة الجسم وخفة العضلات ويمتلك أكبر حجم للدماغ والجهاز العصبي لكنه فقير الاستعداد للعمل اليدوي والتنافس مع الآخرين.

وبذلك، وبناء على تحليلات شلدون وزملائه فإن هناك عدة جوانب أو عوامل مهمة تفسر الرابطة بين البنيان الجسمي والمزاج أو السلوك، وهي(هول وليندزي، ١٩٧٨):

١. نوع الطراز البدني الجسمي للفرد: فنوع البنيان الجسمي الذي يمتلكه الفرد يؤثر في طريقة استجابته المختلفة للمثيرات المختلفة في الظروف البيئية المحيطة، فالفرد ذو الجسم الواهن لا يستطيع أن يستجيب بفعالية ونجاح بسلوك خشن أو عدواني مقارنة بالفرد من الطراز المتوسط التركيب.
٢. أنماط السلوك المعممة والمقبولة اجتماعياً: ويتعلق بنوع السلوك المتوقع من الفرد الاستجابة فيه في موقف معين من قبل الجماعة، وهذا يرتبط بالدور الاجتماعي والمركز والمكانة الاجتماعية وما يترتب على ذلك من أنماط سلوكية مناسبة لهذه الأدوار والمراكز. لذا فإن الفرد ذا البنيان الجسمي المعين يقوم بدور اجتماعي يتضمن مجموعة من المواصفات السلوكية المتوقعة من الآخرين.
٣. التأثيرات البيئية: إن للتأثيرات البيئية علاقة في إحداث أنواع معينة من البنيان الجسمي

وتنتج في الوقت نفسه نزعات واستجابات سلوكية معينة، فالطفل الذي تبالغ الأم برعايته والعناية به يتوقع أن يكون أكثر ميلاً نحو البدانة، وهذا يؤدي إلى تطوير سمات شخصية معينة يمكن تمييزها لديه.

٤. النشاط المشترك لعوامل وراثية مختلفة: ويمكن القول أن كلا من البنيان الجسمي والاستجابات السلوكية يتحدد بدرجة كبيرة بعوامل وراثية وأنه توجد بين هذه العوامل صلات ارتباطية معينة؛ بحيث أن أنواعاً معينة من السمات الفيزيقية ترتبط بصفات سلوكية معينة، فالفرد الذي يمتلك سمات فيزيقية معينة قد يتوقع منه أن يظهر ميولاً سلوكية معينة بسبب هذه الصلات الوراثية (Gene linkage).

ومن ناحية أخرى فقد استرعت العلاقة بين أنماط معينة من التركيب البيولوجي للجسم والمزاج أو سمات الشخصية انتباه الباحثين المحدثين في مجال علم النفس، فقد أجرى بارنل (Parnell) الوارد في (عبد الخالق، ١٩٨٣) دراسات عديدة حول العلاقة الارتباطية بين بنية الجسم ومجموعة من سمات الشخصية؛ واستخرج النتائج الآتية:

١. ارتباط موجب مرتفع بين القلق والبنية النحيلة.
٢. يرتبط الحس الواعي أو الضمير بالبنية النحيلة.
٣. ارتباط السلوك غير المنضبط ارتباطاً موجباً متوسطاً بالبنية المكتنزة والعضلية، وارتباطاً سالباً ببنية الجسم النحيلة.

ويلخص سكوت (Scott، ١٩٧١) نتائج عدد من الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين بنية الجسم وسمات الشخصية كالآتي: أن البنية المكتنزة تميل إلى الارتباط مع الميول الاجتماعية والانبساط والاستمتاع بالوقت والحياة، أما البنية العضلية المتوسطة فترتبط بالغلظة والعدوانية والاستمتاع بالرياضة، وترتبط البنية النحيلة بصعوبة الاتصال بالناس وعدم الاجتماعية، ويستمتع صاحبها بالجوانب العقلية. وبالمثل توصل أيزنك عندما استخلص من مسح العديد من الدراسات في هذا المجال، حيث توصل إلى أن هناك ارتباطاً دالاً بين بنية الجسم وسمات الشخصية يتراوح بين (٠,٣٠ – ٠,٥٠) بين كل من البنية المكتنزة والانبساط، وبين البنية النحيلة والعصابية (عبد الخالق، ١٩٨٣).

وهذه الدراسة محاولة محددة تهدف إلى بحث تأثير فصائل الدم كأحد العناصر البيولوجية المكونة للبناء الجسمي للإنسان في سمات الشخصية الانفعالية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في فلسطين، وذلك للكشف عن الفروق في سمات الشخصية الانفعالية: الاكتئاب النفسي،

وقلق الموت، والانبساطية – الانطوائية، والاتزان – الانفعال، والتفاؤل – التشاؤم، تبعاً للتباين في فصائل الدم لديهم.

مشكلة الدراسة:

من الملاحظ أنه خلال الخمسين عاماً الأخيرة اتجه انتباه علماء النفس والباحثين بدرجة كبيرة إلى العوامل الاجتماعية مع استبعاد العوامل البيولوجية، ومن سوء الحظ أن يحدث هذا، لأن أي ميل إلى زيادة التركيز على أحد جوانب الشخصية الإنسانية يؤدي إلي إغفال عوامل أخرى مهمة ومتصلة بالشخصية (Eysenck، ١٩٨٢). كما أن هناك جهوداً مبكرة اهتمت بالأسس البيولوجية للشخصية والسلوك الإنساني حيث أغرت علاقة الجسم بالعقل بوجه عام كثيراً من الباحثين فأجروا بحوثاً نظرية عديدة في مجال علم النفس الجبلي (Constitutional Psychology) ركزت على اعتماد السلوك على البنيان الجسمي، فوضع شلدون وأتباعه افتراضاً يدعو إلى أن هناك بناءً بيولوجياً مفترضاً (Morphogenotype) يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) (Phenotype)، والذي يلعب دوراً مهماً لا في تحديد النمو الفيزيقي والحسي فحسب ولكن في تشكيل السلوك وسمات الشخصية التي تميز الفرد عن غيره (Mckusick، ٢٠٠٥)، لقد رأى الكثيرون من المنظرين في مجال الشخصية والسلوك الإنساني أن يلحوا على أهمية الطبيعة السيكوبيولوجية (Psychobiol-ogy) للسلوك الإنساني من مثل ماير (Meyer) موراي (Murray) ومورفي (Murphy) و فرويد (Freud)، ومع ذلك فإن القلة منهم من أظهر ميلاً كافياً لتطويع الأساليب العلمية والعملية لتحقيق هذا الافتراض (هول وليندزي، ١٩٨٧).

يمكن اعتبار أن موقف شلدون في الكثير من تفاصيله ينبع من الاقتناع بأن العوامل البيولوجية وبخاصة البنيان الجسمي ذات أهمية غالبة في تفسير السلوك الإنساني. ومن خلال الفرضية التي صاغها كل من كاتل ويونج وهوندلبي (Cattell، Young، and Hundelby، ١٩٦٤) بوجود علاقة ممكنة بين نوع فصيلة الدم والشخصية فقد انبثقت الدراسة الحالية في التحقق من طبيعة العلاقة بين فصائل الدم وبعض سمات الشخصية على الافتراض ذاته من إمكانية ارتباط فصائل الدم بالسلوك البشري وسمات شخصيته. حيث توصلت نتائج الدراسات إلى الأفراد ذوي فصيلة الدم (B) أكثر انفعالاً من الأفراد ذوي فصيلة الدم (A)، وأن الأفراد ذوي فصيلة الدم (A) أكثر ثباتاً انفعالياً، وأكثر ثقة بالنفس،

وأقل توتراً من الأفراد ذوي فصيلة الدم (Rowe) (B، ١٩٩٤ ؛ Hoffman، ١٩٩١ ؛ Jagawar، ١٩٨٣).

وعلى الرغم مما سبق، فإن أيزنك (Eysenck، ١٩٩٠) يرى أن المحاولات العلمية في هذا المجال للربط بين فصيلة الدم وسمات الشخصية لم يصل بعد إلى مستوى النضج العلمي، لعدم وجود تفسير للعلاقة السببية بين نوع فصيلة الدم والسلوك والشخصية. على أن الدراسة الحالية تحاول استجلاء الحقيقة العلمية بهذا الخصوص من خلال صياغة افتراض عام تستند عليه وهو أن كل فرد ذي فصيلة دم معينة قد يتسم بمجموعة من السمات الشخصية، وعليه يمكن اشتقاق افتراض آخر وهو أنه يوجد اختلاف بين الأفراد ذوي فصائل الدم المختلفة في السمات الشخصية الانفعالية المحددة بالاكتئاب النفسي، وقلق الموت، والانبساطية – الانطوائية، والانفعالية – الاتزان، والتفاؤل – التشاؤم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التحقق من معرفة طبيعة فصائل الدم في علاقتها ببعض سمات الشخصية وأنماطها لدى طلاب الجامعة، ولا شك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، فمن الناحية النظرية تعددت وتنوعت محاور الاهتمام لدى الباحثين بخصوص الدلالات القاطعة على العلاقة بين فصائل الدم والسمات الشخصية والخصائص السلوكية لدى الأفراد، فتحاول الدراسة الراهنة تقديم دلالات لدعم الافتراض النظري حول العلاقة بين فصائل الدم لانها إحدى العوامل البيولوجية الحيوية في الجسم البشري وبين بعض سمات الشخصية. أما من الناحية التطبيقية فتتمثل أهمية الدراسة في توفير عدد من المقاييس النفسية والشخصية التي يمكن استخدامها في دراسات وبحوث علمية مختلفة لمعرفة السمات الشخصية الانفعالية للأفراد، كما تتمثل في توفير بيانات ومعطيات تتعلق بطبيعة العلاقة بين فصائل الدم وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة مما يشكل إطاراً عاماً يرشد المتخصصين النفسيين والتربويين في مجال الإرشاد التربوي والنفسي، ويقدم عوناً مهماً لأولياء الأمور في فهم طبيعة السلوك والشخصية لأبنائهم. وعلى الرغم من تعدد البحوث النظرية والميدانية الأجنبية في هذا المجال وتنوعها فإن هذا الجانب في حاجة إلى المزيد من الدراسة في البيئة العربية بعامة والفلسطينية بخاصة، حيث النقص الواضح في مجال الدراسة الحالية أو حتى ندرته – في حدود علم الباحث – وهذا يزيد من

أهمية الدراسة الحالية ويبرر ضرورتها البحثية .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من دلالة الفروق في بعض سمات الشخصية تبعاً للتباين في فصائل الدم لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١ . التعرف إلى مدى تأثير فصائل الدم في سمة الاكتئاب النفسي لدى طلبة الجامعة .
٢ . التعرف إلى مدى تأثير فصائل الدم في سمة قلق الموت لدى طلبة الجامعة .
٣ . التعرف إلى مدى تأثير فصائل الدم في سمتي الشخصية : الانبساط والانطواء لدى طلبة الجامعة .
٤ . التعرف إلى مدى تأثير فصائل الدم في سمتي الشخصية : الاتزان والانفعال لدى طلبة الجامعة .
٥ . التعرف إلى مدى تأثير فصائل الدم في سمتي التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة .

تساؤلات الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ . هل توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تُعزى لتباين فصائل الدم لديهم؟
٢ . هل توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة على سمة قلق الموت تُعزى لتباين فصائل الدم لديهم؟
٣ . هل توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) تُعزى لتباين فصائل الدم لديهم؟
٤ . هل توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تُعزى لتباين فصائل الدم لديهم؟
٥ . هل توجد فروق جوهرية في درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تُعزى لتباين فصائل الدم لديهم؟

تراث الدراسة

فصائل الدم والشخصية

طبقاً لمعهد ياباني يبحث في نوعية فصائل الدم فقد أكدت الأبحاث والدراسات الصادرة عن هذا المعهد أن السمات الشخصية الانفعالية التي تبدو على الأشخاص تتلاءم مع فصائل دمهم، حيث بينت الدراسات أن لكل من فصائل الدم الأربع (A . B . AB . O) صفاتها المميزة، كما وضع لها خاصية تحكم هذه العملية أطلق عليها " كتسو – إكي – جاتا " والتي أصبحت تطبق في أمريكا باسم (B . T . P . A) (أي تحليل الدم للتعرف على الشخصية)، وقد اتسعت دائرة هذا التحليل في اليابان فشملت الأطباء النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين والقائمين على فن الدعاية والاعلام وغيرهم (Shintaku، ٢٠٠٥ ؛ Kett & Trefil، ٢٠٠٢ ؛Covey، ٢٠٠٢ ؛ Sato & Watanabe، ١٩٩٢)، وهذه هي بعض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات :

١. فصيلة الدم (O): نسبة فصيلة الدم من هذا النوع لدى الأفراد تساوي (٤٧٪) منهم (٤٠٪) من فئة (+O)، و (٧٪) من فئة (–O) ، إن الشخصية التي تنتمي إلى هذه الفصيلة سواء أكانت ذكراً أم كانت أنثى هي شخصية منفتحة ومنبسطة ونشيطة وعنيدة وقوية، وسريعة الغضب وكريمة ومنافسة وعاطفية وواثقة من نفسها، محبة للقيادة والزعامة، وتتصف أيضاً هذه الشخصية بالغيرة، فصاحبها عادة ما يتجنب الرذيلة ونادراً ما يشعر بالحقد، وهي شخصية واقعية ومنظمة وقادرة على التركيز بسهولة، أما عن عيوب هذه الشخصية فهي سريعة الغضب والاستثارة وعنيدة، وهي أحياناً متعجرفة تحتقر الآخرين. أما من الناحية الصحية فيتمتع أصحاب هذه الفصيلة بجهاز ذهني قوي، وجهاز مناعي متين، وعمليات البناء والهدم لديهم فعالة، وهذه الفصيلة مجهزة كي تخزن الغذاء، ولكنهم لا يتحملون التغيرات البيئية والغذائية الطارئة، ومن المخاطر الطبية التي يواجهونها أنهم يعانون من مشكلات تخثر الدم، ويتميز دمهم بلون فاتح جداً ويصابون بأمراض مثل القرحات والحساسية والالتهابات وخصوصاً التهاب المفاصل (Mckusick، ٢٠٠٥). والأغذية المناسبة لأصحاب هذه الفصيلة هي الغنية بالبروتينات الحيوانية والفقيرة بالسكريات مثل اللحوم والأسماك وثمار البحر والخضراوات والفواكه، ويفضل أن يتجنب أصحاب هذه الفصيلة تناول بعض الأطعمة مثل القمح ومنتجات الألبان والفاصولياء الحمراء والحمضيات والشمام الأخضر، وهم

بحاجة لبعض الرياضات العنيفة للتخلص من التعب والضغط النفسي مثل الركض وركوب الدراجات والألعاب القتالية كالكاراتيه والجو دو (Katz، ٢٠٠٥).

٢. فصيلة الدم (A): نسبة هذا النوع لدى البشر تساوي (٤٠٪) منهم ما نسبته (٣٤٪) من فئة دم (+ A)، وما نسبته (٦٪) لفئة دم (– A)، إن الشخصية التي تنتمي لهذه الفصيلة من الدم تحب التناسق والتنظيم وتميل للسلام، وتتعامل بشكل لائق مع الآخرين، كما تتمتع بالذكاء والصبر والحماسة والإحساس والود، وأصحاب هذه الفصيلة يتميزون بطغيان العقل والتفكير على العاطفة، وهم أيضاً أناس مستقرون عاطفياً وأسرياً قادرون على مواجهة الإغراءات الخارجية والمغامرات، وقادرون على التكيف مع التغيرات البيئية والمناخية والغذائية الطارئة، ولديهم قدرة فائقة على كبت أعراض التوتر العصبي، وقدرة على التكيف مع الأعمال الجماعية (Mckusick، ٢٠٠٥). أما نقاط ضعفهم فهي: الجهاز الهضمي لديهم حساس، وجهاز المناعي ضعيف، ويتعرضون لهجوم من الميكروبات والطفيليات والفيروسات، والمخاطر الطبية التي يتعرضون لها هي أمراض تتعلق بالشرايين القلبية، والكولسترول، والأمراض السرطانية، وفقر الدم، واضطرا بات وظائف الكبد والمرارة، كما يصابون بالتهاب المفاصل الروماتيزمي والسكري من النوع الأول أي المعتمد على الأنسولين، ومن الخصائص النفسية لديهم التشاؤم المزمن والخجل وصعوبة الاسترخاء (Katz، ٢٠٠٥). والأغذية المناسبة لأصحاب هذه الفصيلة هي الغنية بالسكريات والفقيرة بالدهون مثل الخضراوات والأسماك والحبوب والبقوليات والفاكهة بأنواعها، ويفضل امتناع أصحاب هذه الفصيلة عن تناول بعض الأطعمة مثل الفلفل الأحمر الحار والموز والطماطم والفاصولياء والحمضيات واللحوم الحمراء، وهم بحاجة إلى ممارسة الرياضات الخفيفة كالاسترخاء والمشي والسباحة واليوجا والتأمل (Klaper، ٢٠٠٥).

٣. فصيلة الدم (B): نسبة هذا النوع لدى البشر تساوي (٩٪) منهم ما نسبته (٨٪) من فئة دم (+ B)، وما نسبته (١٪) لفئة دم (– B)، والأفراد من هذه الفصيلة يتمتعون بصفات شخصية مهمة منها الاستقلالية والاستقامة والإبداع والمرونة، وقدرة على التأقلم مع أي وضع، كما يتميزون بسرعة البديهة والهدوء والجاذبية وقدرة على التنبؤ، وهم قادرون على التلاؤم بسهولة مع التغيرات الغذائية والبيئية فهم يتمتعون بجهاز مناعي قوي ولا توجد لديهم حساسية طبية معينة، بل يميلون إلى التأثر ببعض الفيروسات النادرة والأمراض المتعلقة بالمناعة الذاتية مثل الأمراض الجلدية والمخاطية، وهم يعانون من مرض

التعب المزمن، ومرض تصلب العظام والسكري من النوع الأول، أما عن عيوب الأفراد أصحاب هذه الفصيلة فهي: الفوضوية والميل إلى الانطواء والانزواء، والتمرد وعدم الامتثال (Shintaku، ٢٠٠٥)، وأصحاب هذه الفصيلة متوازنو التغذية فهم بمقدورهم تناول اللحوم والأسماك والألبان والخضار والفواكه والبقوليات، وينصح أصحاب هذه الفصيلة بالابتعاد عن تناول بعض الأغذية مثل الحبوب والصبار وعباد الشمس والحمص والذرة، ويمكن لهم التمتع برياضات متوازنة أيضاً تجمع بين العنيفة والخفيفة مثل تسلق الجبال وركوب الدراجات والسباحة والمشي (Klaper، ٢٠٠٥).

٤. فصيلة دم (AB): نسبة هذا النوع فصائل الدم لدى البشر تساوي (٤٪) منهم ما نسبته (٣٪) من فئة دم (+ B)، وما نسبته (١٪) لفئة دم (– B)، وأصحاب هذه الفصيلة يتميزون بشخصية قوية متماسكة، محبة للحق والعدل والصدق، وهم في الغالب أناس حساسون جداً، ويتمتعون بسرعة البديهة والعقلانية، وهم كذلك يتميزون بالكرم والهدوء والاجتماعية والدبلوماسية، أما عن نقاط ضعفهم فهي: أنهم يصعب التنبؤ بتحركاتهم وردود أفعالهم، وهم سريعو الغضب ومترددون، ولديهم رغبة للأعمال الفوضوية، ومتحفظون بشكل كبير، وغير حاذقين، ويجدون صعوبة بالغة في اتخاذ القرارات (Shintaku، ٢٠٠٥)، ومن جهة أخرى فأصحاب هذه الفصيلة يتمتعون بجهاز هضمي حساس وسريع التأثر، وجهاز مناعي قابل للتأثر بجميع الميكروبات والطفيليات، وبذلك فهم يتعرضون للأمراض السرطانية، وتلك المتعلقة بأمراض الشرايين القلبية، وفقر الدم، والنظام الغذائي لأصحاب هذه الفصيلة متنوع مع شيء من الاعتدال مثل الأسماك والخضار والفواكه ومنتجات الألبان والبقوليات، وينصح أصحاب هذه الفصيلة تجنب بعض الأغذية مثل لحم الدجاج والحمص والذرة والافوكادو والحبوب، وتناسبهم الرياضات الخفيفة والمهدئة المرتبطة مع نشاط معتدل مثل اليوجا والتنس وركوب الدراجات (Mckusick، ٢٠٠٥).

سبقت النظريات التي تقترح وجود صلة بين البناء البيولوجي في جسم الإنسان وسلوكه الاجتماعي والنفسي ميلاد علم النفس الأكاديمي والتعليمي بعدة قرون، وأن هذه النظريات ما زال لها تطابق بشكل كبير مع نظريات لا تزال شائعة لليوم، وقد أكد أرسطو قديماً ذلك بقوله: إن السلوك البشري والظواهر النفسية هي نتيجة عمليات جسمية، كما استرعت العلاقة بين أنماط معينة من الجسم والمزاج أو الشخصية انتباه المختصين والعلماء من مختلف التخصصات النفسية، وتعزى بداية هذا المجال إلى أبو قراط (Hippocrates)

الذي اقترح طرزاً جسمية (Typology) يقابلها طرزا مزاجية تتفق إلى حدٍ كبير مع التأكيد المعاصر على أهمية افرازات الغدد الصماء وفصائل الدم بوصفها محددات للسلوك، وبذلك فقد قدم أبوقراط تصنيفاً مزاجياً للأبنية الجسمية يقسم فيه الأفراد إلى أربعة أنماط أو طرز هي: الطراز الدموي وصاحبه متفائل ومرح ونشيط وسريع الاستجابة، والطراز السوداوي وصاحبه مكتئب ومنقبض ومنطو ومتشائم ومتأمل وبطئ الاستجابة، والطراز الصفراوي وصاحبه قوي البنية وطموح وعنيد وسريع الغضب، والطراز البلغمي وصاحبه يتصف بالبلادة والبطء في الاستجابة وبليد وشره.

كما أبرز شلدون (Sheldon) مفهوم علم النفس الجبلي (Constitutional Psy-chology) الذي صنف فيه الأفراد إلى ثلاثة طرز أساسية من الأمزجة تناظر عناصر السوائل الموجودة داخل الجسم وهي: المزاج الحشوي الداخلي (Endomorphy) ويتصف صاحبه بحب الراحة البدنية وبطء الاستجابة والحركة والشراهة والميل إلى الاجتماع والاهتمام بالآخرين والهدوء الانفعالي ومحب للنوم. والمزاج البدني (Mesomprphy) وصاحبه يتصف بحب المخاطرة والسيطرة والميل للمنافسة والشجاعة والفوضى والعدوانية. المزاج المخي الداخلي (Ectomorphy) ويتصف صاحبه بأنه مفكر ووسيم وأنيق الملبس ومحب للعزلة ودقيق الحركة وسريع الاستجابة واليقظة والانتباه والتركيز (هول و ليندزي، ١٩٨٧ ؛ آغا، ١٩٨٥)، وهو يشير إلى أن هذه الطرز المزاجية ترتبط مع تلك النواحي من الجسم اللامتغيرة والأكثر ثباتاً نسبياً والتي تظهر على شكل افرازات الغدد الصماء والجهاز الهضمي والمخي والتنفسي، ويمكن مقابلة هذه الطرز بتلك النواحي من الجسم الأكثر مرونة والقابلة للتعديل نسبياً بضغوط البيئة مثل العادات والاتجاهات والتربية، وبمعنى أخر فإن علم النفسي الجبلي عند شلدون يشير إلى دراسة النواحي النفسية والشخصية للسلوك الإنساني من ارتباطها بمورفولوجيا الجسم وفسيولوجيته (Mckusick، ٢٠٠٥).

ولمثل ذلك فقد ذهب كرتشمر (Kretschmer) الذي صنف الأفراد إلى أربعة طرز هي: الطراز الواهن النحيل (Type Asthenic) ويشير إلى البناء الجسمي الضعيف الطويل الذي يتميز بفقر عام في الجلد وافرازات الدم، والطراز الرياضي (Type Athletic) وأصحاب هذا الطراز يتميزون ببناء جسمي قوي في العضل والدم والجلد والعظم، والطراز البدين (Type Pyknic) ويتميز أصحابه بالامتلاء والسمنة ويسود الجسم فيه الدهون، الطراز المختلط (Type Dysplastic) ويتميز أصحابه ببناء جسمي مشوه وقبيح وغير منتظم الشكل، وقد اعتقد كرتشمر بوجود علاقة ملحوظة بين كل نمط من هذه الأنماط وبين المزاج

والشخصية لدى الأفراد(الحفار، ١٩٨٤).

وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تستهدف فصائل الدم بصفتها أحد الجوانب المهمة للبناء البيولوجي الداخلي لجسم الإنسان في علاقتها مع بعض سمات الشخصية المحددة في هذه الدراسة: الاكتئاب وقلق الموت والانبساط - الانطواء والاتزان - الانفعال والتفاؤل - التشاؤم كما تقاس بالمقاييس المعدة لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

درجت العادة والتقليد المنهجي أن يدرج الباحث جزءاً من دراسته لعرض الدراسات السابقة وذلك لما لهذه الدراسات من أهمية بالغة في إعطاء تصور واضح وشامل لما وصل إليه السابقون في مجال دراسته، وما اتفقوا عليه وما اختلفوا فيه، مما يسهل مهمة الباحث ويساعده على تناول موضوع دراسته، كما تيسر له تحديد بداية بحثه من حيث انتهى الآخرون مما يعطي للدراسات العلمية صفة الاستمرارية والتواصل والتكامل. ولدى مراجعة التراث الخاص بهذه الدراسة تبين أن موضوع فصائل الدم وتأثيره على سمات الشخصية قد استحوذ على اهتمام العديد من الباحثين السيكولوجيين، وفيما يأتي عرض للدراسات التي وصل إليها سواء من الدوريات المتخصصة العربية والأجنبية، أو من الكشف الحاسوبي لتراث الدراسة، حيث يتم تصنف وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقل حداثة متبوعة بتعقيب للباحث كالآتي:

أظهرت دراسة كلابير (Klaper، ٢٠٠٥) التي كان من بين أهدافها معرفة العلاقة بين فصائل الدم سمات الشخصية، لدى عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (٢٣٠) طالباً وطالبة، أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين فصائل الدم وسمات الشخصية.

وقد توصلت الدراسة التي أجرها كاتس (Katz، ٢٠٠٥) إلى وجود أنماط محددة من الخصائص النفسية والمزاجية والاجتماعية لكل فصيلة من فصائل الدم، حيث أجريت الدراسة على عينة كبيرة من الأفراد من فئات عمرية مختلفة، فيتصف الأفراد من ذوي فصيلة دم (O) مثلاً بالإرادة القوية والثقة بالنفس والانبساط، والاجتماعية، والاهتمام بالآخرين، والشهامة والإيجابية والاستقلالية، وسهولة التكيف. ويتصف الأفراد من ذوي فصيلة دم (A) بالطاعة والامتثال والتأدب، والإخلاص والتعاطف، والأمانة والتضحية. أما الأفراد من ذوي فصيلة دم (B) فيتصفون بالفعالية والحيوية والتفاؤل والحساسية والفوضوية والنسيان والأنانية.

ويتصف الأفراد من ذوي فصيلة دم (AB) بالاجتماعية والدبلوماسية والإبداع والمرونة والمزاجية وهو محب للفن والترحال والسفر والاستجمام والتأمل والهدوء والاتزان.

كما أظهرت الدراسة التي أجراها عبد الخالق والنيال (Abdel – Khalek & El-Nayal، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فصائل الدم وأبعاد الشخصية، أن المفحوصين من ذوي فصيلة الدم (O) حصلوا على متوسط درجات مرتفع على بعد العصابية مقارنة بالمفحوصين من ذوي فصيلة الدم (A)، وأن الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) قد حصلوا على درجات أعلى من غيرهم من ذوي فصيلة دم (AB) على هذا البعد، وقد خلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من ذوي فصيلة دم (A) أكثر انبساطاً واتزاناً.

وأظهرت دراسة مكوي (McCoy، ٢٠٠٤) التي أجريت على عينة مكونة من (٣٠٠٠) طالب جامعي بهدف معرفة العلاقة بين سمات الشخصية وفصائل الدم، أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) و (O) هم أكثر ميلاً لسمة الانفعال والانبساط، بينما الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) و (AB) هم أكثر ميلاً نحو سمة الاتزان والانطواء.

وهدفت دراسة موسى (٢٠٠٣) إلى بحث الفروق بين الجنسين في بعض الصفات الشخصية بعلاقتها بفصائل الدم، لدى عينة من الأفراد قوامها (١٢٥٩) طالباً وطالبة موزعين إلى أربع مجموعات تبعاً لفصيلة الدم لديهم. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه توجد اختلافات بين الأفراد ذوي فصائل الدم المختلفة في الصفات المختلفة؛ أي أن لكل مجموعة من الأفراد تتسم بكوكبة من الصفات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد في المجموعات الأخرى. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العديد من الصفات الشخصية تبعاً لفصائل الدم لديهم.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من كرامر وإمايك (Cramer & Imaike، ٢٠٠٢) لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية وفصائل الدم، وقد أظهرت وجود علاقة بين فصائل الدم وسمات الشخصية حيث حصل المفحوصون من ذوي فصيلة دم (A) على درجات مرتفعة على بعد الانبساطية، بينما حصل المفحوصون من ذوي فصيلة دم (O) على درجات مرتفعة على بعد العصابية، بينما حصل المفحوصون من ذوي فصيلة دم (B) و (AB) على درجات مرتفعة على سمة الاكتئاب والقلق.

وأظهرت دراسة سكار (Scar، ٢٠٠٠) الواردة في عبد الله (٢٠٠٥) أن هناك علاقة بين معامل الذكاء وفصائل الدم، حيث بينت أن الأفراد الذين يملكون فصيلة دم (A) لديهم تفوق في الذكاء والإبداع والمرونة والاستقلالية والتفاؤل والقلق مقارنة بالأفراد من فصائل

الدم الأخرى .

وأظهرت دراسة أندو (Ando ، ١٩٩٥) وجود علاقة بين فصائل الدم وسمات الشخصية حيث يميل الأفراد من ذوي فصيلة دم (A) إلى سمة الشخصية المتفائلة والانبساط والاستعداد للاسترخاء النفسي والإيحاء والاتزان، بينما يميل الأفراد من ذوي فصيلة دم (B) إلى الاكتئاب والقلق والذهانية والانطواء والتشاؤم .

وأجرى نيومان (Neumann، ١٩٩٢) دراسة كان من بين أهدافها معرفة العلاقة بين فصائل الدم وسمات الشخصية لدى عينة من المرضى بلغت (٧٦) فرداً، وقد أظهرت الدراسة أن المفحوصين من ذوي فصيلة دم (A) حصلوا على درجات مرتفعة من سمة الاكتئاب والقلق والغضب مقارنة بالمفحوصين من ذوي فصيلة دم (O) .

وهدفت دراسة كوبتا (Gupta، ١٩٩٠) إلى معرفة العلاقة بين فصائل الدم وسمات الشخصية لدى (١٦٠) فرداً من الذكور، وقد أظهرت أن المفحوصين من ذوي فصيلة دم (AB) كانوا أقل انبساطية، بينما المفحوصون من ذوي فصيلة دم (A+) و (O+) كانوا أكثر اجتماعية مقارنة مع غيرهم من المفحوصين من ذوي فصيلة دم (B+) و (AB+)، كما أظهرت الدراسة أن المفحوصين من ذوي فصيلة دم (B+) كانوا أكثر تردداً وحيرة وتوتراً، بينما المفحوصون من ذوي فصيلة دم (O+) فكانوا أكثر إحساساً وعاطفة واتزاناً وهدوءاً .

وهدفت دراسة مارثام و براكاش (Martham & Prakash، ١٩٩٠) إلى معرفة العلاقة بين أبعاد الشخصية وفصائل الدم لدى عينة مكونة من (١٣٧) طلاباً جامعياً من الهند، وأظهرت الدراسة أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) قد حصلوا على درجات مرتفعة على بعد العصابية والتشاؤم مقارنة بمجموعات الطلبة من ذوي الفصائل الأخرى، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين بعد الشخصية الانبساطية وسمة التفاؤل وفصائل الدم (A) و (O).

وقام ليستير (Lester، ١٩٨٧) بدراسة عبر ثقافية لمعرفة العلاقة بين فصائل الدم والعنف وسمات الشخصية لدى (١٧) عينة من مجتمعات مختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن فصيلة الدم (O) هي السائدة لدى الأفراد في المجتمعات المختلفة، كما أظهرت النتائج أن الأفراد من ذوي فصيلة الدم (O) و (AB) هم الأكثر ميلاً نحو سمة القلق، وأنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والانبساطية والانطوائية والسلوك العدواني .

كما هدفت دراسة ليستر و كاتو (Lester & Gatto، ١٩٨٧) إلى معرفة العلاقة بين بعض سمات الشخصية وفصائل الدم لدى (٩٢) طالباً جامعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين فصائل الدم والاكتئاب والعصابية والذهانية وقلق الموت، بينما أظهرت

الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين فصيلة الدم (O) و (AB) وبعد الشخصية الانبساطية، إذ أظهر الطلبة من هذه الفصائل ميلاً مرتفعاً نحو سمة الانبساط.

وكذلك أظهرت دراسة جوكاوار (Jogawar، ١٩٨٣) أن المفحوصون من ذوي فصيلة دم (B) قد حصلوا على درجات أعلى من سمات: الانفعالية والاضطرابات النفسية، بينما حصل المفحوصون من ذوي فصيلة دم (AB) على درجات أعلى من سمات: الانطوائية والتشاؤم والقلق.

وفي دراسة عبر ثقافية أجراها أيزنك (Eysenck، ١٩٨٢) لمعرفة العلاقة بين بعدي الشخصية (الانبساطية – الانطوائية) و(الاتزان – الانفعال) وفصائل الدم، لدى (٢٠) عينة من بلدان مختلفة، وقد أظهرت الدراسة أن سمة الانطوائية مرتبطة ايجابياً مع فصيلة الدم (AB)، بينما ترتبط سمة الانفعال ايجابياً مع فصيلة الدم (B).

تعليق على الدراسات السابقة:

١. يتضح من العرض السابق تعدد الدراسات الأجنبية التي حاولت التحقق من طبيعة العلاقة بين فصائل الدم والسمات النفسية والشخصية، وعلى الرغم من ذلك يلاحظ ندرة في الدراسات العربية – حسب معرفة الباحث – في هذا المجال.
٢. أكدت نتائج أغلب الدراسات السابقة بشكل عام على وجود علاقة ارتباطية جزئية أو كلية جوهرية بين فصائل الدم وسمات الشخصية باستثناء بعض الدراسات القليلة (Klaper، ٢٠٠٥؛ Lester & Gatto، ١٩٨٧) التي توصلت إلى عكس ذلك.
٣. توصلت بعض الدراسات إلى ارتباط سمات مثل الانبساط والاتزان والامتثال و التفاؤل الاجتماعية مع فصيلة الدم (A)، وارتباط سمات الحيوية والنشاط والحساسية والانطواء والاكتئاب والقلق والتشاؤم والتوتر والاضطراب والعصاب والانفعال مع فصيلة الدم (B)، بينما ترتبط سمات الإرادة القوية والثقة بالنفس والاستقلالية والعصابية والانفعال بفصيلة الدم (O)، وسمات الإبداع والمرونة والمزاجية والتأمل والانطواء والقلق والاكتئاب والتشاؤم فترتبط بفصيلة الدم (AB).

فروض الدراسة:

وفي ضوء ما سبق عرضه من مشكلة الدراسة الراهنة والافتراض النظري لها والأدب السابق المتعلق بهذا المجال يمكن طرح الفروض على النحو الآتي :

١ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة في سمة الاكتئاب النفسي تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم .

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠،٠٥) بين درجات الطلبة في قلق الموت تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم .

٣ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم .

٤ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم .

٥ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم .

إجراءات الدراسة

أولا : مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة جامعة القدس المفتوحة – منطقة طولكرم التعليمية – والمسجلين والملتحقين فعلاً بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ ، والبالغ عددهم (٣٤٩٦) طالباً وطالبة، منهم (١٠٥٤) طالباً و (١٩٩٢) طالبة (تبعاً لإحصائيات قسم القبول والتسجيل في منطقة طولكرم التعليمية للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥)، موزعين في برامج وتخصصات دراسية مختلفة .

ثانياً : عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة الحالية من عينتين كالآتي :

١ . عينة استطلاعية : وتكونت من (٥٤) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ، والهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة ، حيث طبقت الأدوات على هذه العينة قبل استخدامها الفعلي ، بهدف استخراج معاملات الصدق والثبات لهذه الأدوات ، وستعرض نتائج هذه العينة عند الحديث عن أدوات الدراسة .

٢ . العينة الفعلية : تكونت من (٢٤٠) طالباً وطالبة تم اختيروا بطريقة مقصودة من بين طلبة الجامعة تبعاً لنوع فصيلة الدم (A ، B ، O ، AB) لديهم ، وموزعين بالتساوي (٦٠) طالباً وطالبة إلى أربع مجموعات تبعاً لهذه الفصائل .

ثالثاً : أدوات الدراسة

١ . مقياس الاكتئاب (Depression Scale) : قام الباحث بإعداد هذا المقياس بعد مطالعة بعض المقاييس التي تقيس الاكتئاب كاختبار بيك (Beck) (حمدي وآخرون ، ١٩٨٨) واختبار الأنصاري (١٩٩٦) ، واختبار عبد الخالق (٢٠٠٠) وقد صمم هذا المقياس بحيث تكون من (٣٠) فقرة ، اشتملت كل منها من عبارتين : تعكس إحداها مظهراً من مظاهر الاكتئاب ، بينما تعكس الأخرى مظهراً طبيعياً يسود لدى الأفراد الأسوياء ، وعلى المفحوص أن يختار إحدى العبارتين ، ويمنح درجة واحدة إذا كان اختياره للعبارة التي تعكس مظهراً اكتئابياً ، ويمنح صفراً إذا اختار العبارة السوية ، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس بين (صفر و ٣٠ درجة) . كما وضعت آلية لتصحيح المقياس ومعايير خاصة لتشخيص درجة المفحوص ، حيث اعتبرت الدرجة (٢٠ – ٣٠) مؤشراً على الاكتئاب الشديد ، والدرجة بين (١٠ – ١٩) مؤشراً على الاكتئاب المتوسط ، والدرجة بين (١ – ٩) مؤشراً على الاكتئاب المنخفض .

ثبات المقياس : حسب ثبات المقياس بطريقتين : طريقة الإعادة بفاصل زمني مدته أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية (٥٤) طالباً وطالبة ليسوا من ضمن عينة الدراسة الفعلية ، فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،٨٤) ، كما حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس للدرجة الكلية وللدرجات الفرعية ، فكانت قيمة كرونباخ ألفا تساوي (٠،٨١) .

صدق المقياس : كما حسب صدق هذا المقياس بطريقة الصدق التلازمي باستخدام قائمة بيك التي تقيس نفس الموضوع ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠،٦٦) وهو معامل صدق مقبول لمثل هذا النوع من المقاييس .

٢ . مقياس قلق الموت : لغرض قياس قلق الموت استخدم الباحث مقياس عبد الخالق (١٩٨٧) والذي يشتمل على (٤٠) فقرة ، يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس "ليكرت" الثلاثي (موافق ، إلى حدٍ ما ، غير موافق) ، بحيث يمنح المفحوص درجة تتراوح بين (٣-١) على الترتيب ، ويقيس هذا المقياس أربعة أبعاد أساسية هي : الخوف من الموتى والقبور ، والخوف مما بعد الموت ، والخوف من الأمراض المميتة ، والانشغال بالموت وأفكاره .

ثبات المقياس : قام عبد الخالق باستخراج معامل ثبات لهذا المقياس في عدد من الدراسات فقد حصل على معامل ارتباط عالٍ وصل إلى (٠,٨٨) (عبد الخالق، ١٩٩٦)، وحصل على معامل ثبات وصل (٠,٩٠) (عبد الخالق، ٢٠٠٠)، ولغرض هذه الدراسة أستخرج معامل ثبات باستخدام معادلة كرنباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث تراوح بين (٠,٧٧ - ٠,٩١) على أبعاده الأربعة، بينما بلغ معامل ثباته العام (٠,٨٦).

صدق المقياس : استخرج معد هذا المقياس معامل صدق لهذا المقياس مرات عديدة وبطرق مختلفة : صدق المحكمين، والصدق التلازمي، وقد تراوحت معاملات صدقه ما بين (٠,٥١ - ٠,٦٨) وهي معاملات دالة ومقبولة لمثل هذا المقياس (عبد الخالق، ١٩٩٦ و ٢٠٠٠)، ولغرض هذه الدراسة استخرج الباحث معامل صدق لهذا المقياس بطريقة الصدق التلازمي، وذلك باستخراج معامل ارتباط بين درجات المقياس لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (٥٤) طالباً وطالبة، ودرجاتهم على مقياس شقير (٢٠٠٢) الذي يختص بقياس قلق الموت أيضاً، وقد بلغ معامل الصدق بهذه الطريقة (٠,٦٣) وهو معامل مقبول ومناسب لغرض هذه الدراسة.

٣. قائمة أيزنك للشخصية : استخدمت قائمة أيزنك للشخصية(Eysenck Personal-ity Inventory EPI) لقياس بعدي الشخصية (الانبساط ـ الانطواء) (Extravertion – Introvertion) و (الاتزان ـ الاندفاع) (Stable – Unstable)، والتي تتكون من صورتين متكافئتين (أ) و(ب)، وتتضمن كل منهما على (٥٧) فقرة تكون الإجابة عليها بنعم أو لا، منها (٢٤) فقرة لقياس بعد (الانبساط ـ الانطواء)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ميل الفرد نحو نمط الانبساط (Extravert)، بينما تشير الدرجة المنخفضة عنه إلى ميل الفرد نحو نمط الانطواء (Introvert)، وتحتوى على (٢٤) فقرة أخرى لقياس بعد (الاتزان ـ الانفعال)، وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى ميل الفرد نحو نمط الانفعال (Emo-tional)، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى ميل الفرد نحو نمط الاتزان (Stability) (اعتمدت الدرجة ١٢ درجة القطع بين الارتفاع والانخفاض على بعدي الشخصية السابقين كما وضعها مصمم المقياس بصورته الأجنبية)، كما تتضمن القائمة على تسع فقرات أتخذت مقياسا للكذب تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى رغبة المفحوص لاختيار الإجابات المقبولة اجتماعياً، وقد إعتبر أيزينك الدرجة الرابعة أو الخامسة على هذا المقياس كحد أعلى لقبول الإجابة (Eysenck، ١٩٧٤)، وقد استخدمت الصورة (أ) من هذه القائمة لغرض الدراسة

الحالية، حيث سبق للباحث استخدام هذه القائمة لغرض دراسة سابقة له (بركات، ٢٠٠٥ ؛ ١٩٨٧) بعد ترجمتها وتطويرها لتناسب البيئة العربية، ولغرض هذه الدراسة أعدها الباحث ثانية وطورها سيكومترياً لتناسب البيئة الفلسطينية.

ثبات القائمة: تتمتع قائمة أيزينك للشخصية بمعاملات ثبات مرتفعة في أصلها الأجنبي حيث استخرج أيزينك معاملات ثبات لقائمته بطريقتين هما: طريقة إعادة الاختبار(Test – Retest (Reliability -، والطريقة النصفية(Split – Half Reliability)، ولقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠،٨٤) و (٠،٩٤) في حالة الاختبار الكامل، وبين (٠،٨٠) و (٠،٩٧) في حالة كل من صورتي الاختبار (Eysenck ، ١٩٧٤)، وهو ثبات مرتفع لمثل هذا النوع من الاختبارات، كما استخرج الباحث لهذه القائمة معاملات ثبات بطريقة إعادة الاختبار لدراسة سابقة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في مدينة اربد، بلغت على بعد (الانبساط ـ الانطواء) (٠،٨٧)، و (٠،٨٣) على بعدي (الاتزان ـ الانفعال)، و (٠،٧٨) على مقياس الكذب (بركات، ٢٠٠٥؛ ١٩٨٧)، ولغرض الدراسة الحالية تم استخراج معاملات ثبات جديدة بطريقة الإعادة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٥٤) طالباً وطالبة بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث بلغ معامل الثبات على بعد (الانبساط ـ الانطواء) (٠،٨٢)، بينما بلغ (٠،٨٤) على بعد (الاتزان ـ الانفعال)، وبلغ (٠,٨١) على مقياس الكذب.

صدق قائمة أيزنك للشخصية: استخرجت معاملات صدق مقبولة لهذه القائمة في أصلها الأجنبي بطريقتين هما: طريقة صدق المفهوم (البناء) (Construct Validity) بأن طلب من مجموعة من المحكمين المتخصصين تصنيف مجموعة من الأشخاص إلى فئات من: الانبساطيين، والانطوائيين، والاندفاعيين، والمتزنين، ومن ثم طبقت هذه القائمة على هؤلاء الأشخاص وعند مقارنة قرارات المحكمين ونتائج القائمة وجد أن هناك تطابقا بينهما واتفاقاً في تصنيف الأفراد إلى السمات المتباينة من الشخصية. وطريقة الصدق التلازمي (Concurrent Validity) باستخدام قائمة موديسلي (Maudsley Personality Inventory) للشخصية، والتي تقيس نفس الأبعاد أنفسها من الشخصية التي تتمتع بمعاملات سيكومترية مرتفعة.

ولأغراض الدراسة الحالية فقد اكتفي بدلالات صدق القائمة بصورتها الأجنبية والعربية، حيث تجمعت لهذا الصدق مؤشرات متنوعة بتعدد استخداماته في عدد كبير من الدراسات والبحوث في بيئات أجنبية وعربية، ومن هذه المؤشرات ما توصل له الباحث في دراسة

مشتركة مع باحثين آخرين (نشواتي والعلي وبركات، ١٩٨٨) من توزع عينات منطلبة الثانوية العامة ذكوراً وإناثا مجتمعين ومنفصلين على بعدي الشخصية (الانبساط-الانطواء)، (الاتزان-الانفعال) بشكل اعتدالي، مما يدلل على صدق هذه القائمة من حيث قدرتها على تصنيف الأفراد إلى فئات متباينة من حيث السمات التي تقيسها. ومن المؤشرات الأخرى التي تؤكد صدق هذه القائمة بصورتها العربية ما توصلت إليه دراسات (بركات، ٢٠٠٥أ؛ بركات، ٢٠٠٥ب؛ بركات، ١٩٩٨؛ عبد اللطيف و حمادة، ١٩٩٨؛ عبد الخالق، ١٩٩١؛ الأنصاري؛ ١٩٩٦؛ عبد الله، ١٩٩٠) والتي تدعم توفر صدق مرتفع لهذه القائمة.

٤. مقياس سيلكمان للتفاؤل والتشاؤم Seligman Optimism Scale:

يتكون هذا المقياس من (٤٨) فقرة في صورته الأجنبية حيث يتبع كلاً منها عبارتان يطلب من المفحوص اختيار واحدة منهما، حيث تعكس إحداهما استجابة الفرد التفاؤلية، بينما تعكس الأخرى استجابته التشاؤمية. إذ يمنح المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة تكون في الاتجاه الصحيح سواء كانت نحو سمة التفاؤل أو سمة التشاؤم (Seligman، ١٩٩٥). وقد ترجم الباحث هذا الاختبار وأعده ليناسب البيئة المحلية لغرض دراسة سابقة له (بركات، ٢٠٠٥؛ ١٩٩٨)، كما وضعت معايير الإجابات ومفاتيح التصحيح المناسبة واعتمدت الدرجة (٠-٢٤) على المقياس مؤشراً على سمة التشاؤم، والدرجة من (٢٥-٤٨) مؤشراً على سمة التفاؤل. ولغرض الدراسة الحالية أعيد تطوير المقياس وبناؤه من جديد، حيث ثبت للباحث من خلال دراسته السابقة أن فقرات هذا المقياس طويلة جداً، وأن هناك أفكاراً مكررة لعدد كبير منها، فتخلص الباحث من هذه الفقرات ليصبح العدد النهائي لهذا المقياس عشرين فقرة، بعد استخراج معاملات صدق وثبات جديدة لهذا المقياس.

صدق المقياس وثباته: إستخرج الباحث معامل صدق المحك من النوع التلازمي بمقارنة نتائج (٣٤) طالب وطالبة على هذا المقياس مع نتائجهم على اختبار أيزنك المعروف لقياس الانبساطية والعصابية (Eysenck Personality Inventory)، وقد بلغ معامل الصدق التلازمي (٠,٧٣). كما استخرج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة الإعادة وبالطريقة النصفية، إذ تراوحت معاملات الثبات على الطرقتين بين (٠,٦٥-٠,٧٣) على التوالي (بركات، ١٩٩٨). ولأغراض هذه الدراسة استخرجت معاملات ثبات وصدق لصورته الجديدة، حيث بلغ معامل الصدق التلازمي بالارتباط مع اختبار الأنصاري (١٩٩٦) الذي يقيس نفس السمة (٠,٧٦)، كما استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة الدراسة

الاستطلاعية وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٧) وهي معاملات صدق وثبات مقبولة لغرض هذه الدراسة.

رابعاً: الإجراءات والتحليل الإحصائي

١. طبقت المقاييس المختلفة وفي جلسات متتابعة على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وعددهم (٥٤) طالباً وطالبة، وتأكد الباحث من سلامة هذه المقاييس من حيث اللغة ومن ملاءمتها لأفراد العينة، كما تم استخرجت معاملات الصدق والثبات لهذه المقاييس.

٢. طبقت المقاييس على العينة الفعلية حيث نظمت جلسات محددة بالاتفاق مع الأفراد المستهدفين في هذه الدراسة، وبمساعدة إدارة جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية)، حيث استغرقت عملية التطبيق مدة ثلاثة أسابيع بواقع جلسة يومياً.

٣. بعد تطبيق المقاييس على أفراد الدراسة توفر لدى الباحث خمس درجات لكل فرد من أفراد العينة حول: الاكتئاب، وقلق الموت، والانبساط-الانطواء، والاتزان-الاندفاع، والتفاؤل-التشاؤم.

٤. استخدم البرنامج الإحصائي المحوسب للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والتحقق من فروض الدراسة، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات الطلبة في سمة الاكتئاب النفسي تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم ".

للتحقق من هذا الفرض استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، فقد تكشفت الدراسة عن النتائج المبينة في الجدول (١):

الجدول (١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لفصائل الدم لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٧,٠٦٣	٣	٣٩,٠٢١	٦,١٣٩	٠,٠٠٠*
داخل المجموعات	١٥٠٧,٤١٧	٢٣٦	٦,٣٨٧		
المجموع	١٦٢٤,٤٨٠	٢٣٩			

* دال عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠١)

ويتضح من معطيات الجدول (١) السابق وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لتباينهم في فصائل الدم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (٢):

الجدول (٢)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لفصائل الدم لديهم

فصائل الدم	A م= (١٣,٦٦٧)	B م= (١٧,٠٨٣)	O م= (١١,٤١٧)	A م= (١٢,٥٨٢)
A		٠,٠٠٩*	٠,٥٥٦	٠,٣٥٢
B	-		٠,٠٠٠*	٠,٩٩٩
O	-	-		٠,٩٧٥
AB	-	-	-	

* دال عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠١)

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٢) السابق ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي بين فصيلة الدم (A) و (B)، وفصيلة الدم (B) و (O) وذلك في اتجاه الطلبة

من ذوي فصيلة الدم (B)، بمعنى أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) هم الأكثر ميلاً نحو سمة الاكتئاب النفسي مقارنة بغيرهم من الطلبة في فصائل الدم الأخرى، بينما كان الطلبة من ذوي فصيلة دم (O) هم الأقل ميلاً نحو سمة الاكتئاب النفسي.

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لباقي الطلبة من الفصائل الأخرى.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠،٠٥) بين درجات الطلبة في قلق الموت تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم".

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على سمة قلق الموت تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، وصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول (٣):

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على سمة قلق الموت تبعاً لفصائل الدم لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣١٠,١٦٧	٣	١٠٣,٣٨٩	١,٨٨٠	٠,٣٧٥
داخل المجموعات	١٢٩٧٨,٥٠٠	٢٣٦	٥٤,٩٩٤		
المجموع	١٣٢٩٨,٦٦٧	٢٣٩			

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (٣) السابق إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على سمة قلق الموت تُعزى لتباينهم في فصائل الدم، بمعنى أنه لا توجد علاقة بين سمة قلق الموت لدى طلبة الجامعة المستهدفين بالدراسة وبين فصائل الدم لديهم.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم".

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم،

وصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول (٤):

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على بعد (الانبساط - الانطواء) تبعاً لفصائل الدم لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٣,٥٠٠	٣	١٤,٥	٤,٠٥٨	٠,٠٣١*
داخل المجموعات	٨٤٣,١٦٧	٢٣٦	٣,٥٧٣		
المجموع	٨٨٦,٦٦٧	٢٣٩			

*دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويتضح من معطيات الجدول (٤) السابق وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (٥):

الجدول (٥)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) تبعاً لفصائل الدم لديهم

فصائل الدم	A م= (١٩,١٠٤)	B م= (١٠,٢٥٠)	O م= (١٧,٨٣٣)	AB م= (١٢,٨٣١)
A		٠,٠٠٠**	٠,٥٨٨	٠,٠٠٧*
B	-		٠,٠٢٨*	٠,٤٤٢
O	-	-		٠,٠٢١*
AB	-	-	-	

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

** دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

ويتضح من خلال النتائج في الجدول (٥) السابق ما يأتي :

١ . وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) بين فصيلة الدم (A) و (B)، وبين فصيلة الدم (A) و (AB) وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة الدم (A).

٢ . وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) بين فصيلة الدم (O) و (B)، وبين فصيلة الدم (O) وفصيلة الدم (AB) وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (O).

٣ . أي أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) هم أكثر ميلاً نحو سمة الشخصية الانبساطية موازنة بغيرهم من الطلبة من فصائل الدم الأخرى، ويلي ذلك الطلبة من ذوي فصيلة دم (O)، بينما الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) فهم الأكثر ميلاً نحو سمة الشخصية الانطوائية، ويلي ذلك الطلبة من ذوي فصيلة دم (AB).

٤ . عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) تبعاً لباقي مجموعات الطلبة من فصائل الدم الأخرى.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تُعزى إلى تباين فصائل الدم لديهم".

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، وصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول (٦):

الجدول (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على (الاتزان - الانفعال) تبعاً لفصائل الدم لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٧,٢٢٩	٣	١٩,٠٧٦	٧,٦٠٩	٠,٠٠٠*
داخل المجموعات	٥٩١,٧٥٠	٢٣٦	٢,٥٠٧		
المجموع	٦٤٨,٩٧٩	٢٣٩			

*دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

ويتضح من معطيات الجدول (٦) السابق وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان - الانفعال) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (٧):

الجدول (٧)
نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان - الانفعال) تبعاً لفصائل الدم لديهم

فصائل الدم	A م= (١٣,١٦٧)	B م= (١٧,٧٥٠)	O م= (١٣,٥٨٣)	AB م= (١٢,٠٨٣)
A		٠,٠٤٨*	٠,٩٨٨	٠,٧٤٧
B	-		٠,٠١٨*	٠,٠٠٢*
O	-	-		٠,٩٢١
AB	-	-	-	

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويتضح من خلال النتائج في الجدول (٧) السابق ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية

(الاتزان – الانفعال) بين فصيلة الدم (A) و (B)، وبين فصيلة الدم (B) و (O)، وبين فصيلة (B) وفصيلة (AB) وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة الدم (B)، أي أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) هم أكثر ميلاً نحو سمة الانفعال من غيرهم من الطلبة من فصائل الدم الأخرى بينما الطلبة من ذوي فصيلة دم (AB) هم الأكثر ميلاً نحو سمة الشخصية المتزنة.

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تبعاً لباقي مجموعات الطلبة من فصائل الدم الأخرى.

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تُعزى إلى فصائل الدم لديهم.

ولدى استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، وصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول (٨):

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على بعد (التفاؤل – التشاؤم) تبعاً لفصائل الدم لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦،١٦٧	٣	٥،٣٨٩	٥،١١٨	٠،٠٠٧*
داخل المجموعات	٢٤٨،٥٠٠	٢٣٦	١،٠٥٣		
المجموع	٢٦٤،٦٦٧	٢٣٩			

*دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويتضح من معطيات الجدول (٨) السابق وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تبعاً لتباين فصائل الدم لديهم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (٩):

الجدول (٩)
نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل - التشاؤم) تبعاً لفصائل الدم لديهم

فصائل الدم	A م= (١٦,١٤٠)	B م= (١١,٥٨٣)	O م= (١٣,٠٨٣)	AB م= (١٢,٦٦٦)
A		٠,٠٣٥*	٠,٠٤١*	٠,٠٢٧*
B	-		٠,٩٨٧	٠,٩٤٢
O	-	-		٠,٨٩٢
AB	-	-	-	

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويتضح من خلال النتائج في الجدول (٩) السابق ما يأتي :

١ . وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل - التشاؤم) بين فصيلة الدم (A) و (B)، وبين فصيلة الدم (A) و (O)، وبين (A) و(AB) وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة الدم (A)، أي أن الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) هم الأكثر ميلاً نحو سمة التفاؤل مقارنة بغيرهم من الطلبة من فصائل الدم الأخرى، بينما الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) فهم الأكثر ميلاً نحو سمة التشاؤم مقارنة بغيرهم من الطلبة من فصائل الدم الأخرى .

٢ . عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل - التشاؤم) تبعاً لباقي مجموعات الطلبة من فصائل الدم الأخرى .

مناقشة النتائج:

عني الفرض الأول بالفروق بين درجات الطلبة الجامعيين على سمة الاكتئاب النفسي تبعاً لتباين فصيلة الدم لديهم، وقد اتضح أن هناك فروقاً جوهرية بين درجات الطلبة في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة الدم (B) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة الاكتئاب النفسي، بينما الطلبة من ذوي فصيلة دم (O) هم الأقل ميلاً نحو هذه السمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ando، ٢٠٠٥؛ موسى، ٢٠٠٣ ؛ Cramer & Imaike، ٢٠٠٢)، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Klaper، ٢٠٠٥ ؛ Neumann، ١٩٩٢ ؛ Lester & Gatto، ١٩٨٧).

أما بالنسبة للفرض الثاني الخاص بالفروق بين درجات الطلبة على سمة قلق الموت تبعاً لتباين فصيلة الدم لديهم، فقد أجابت النتائج الراهنة عن عدم وجود فروق جوهرية بين هذه الدرجات بحيث تُعزى لفصيلة الدم، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Klaper، ٢٠٠٥ ؛ Lester & Gatto، ١٩٨٧)، بينما تتعارض مع نتائج دراسات (Ando، ٢٠٠٥؛ Cramer & Imaike، ٢٠٠٢ ؛ Scar، ٢٠٠٠؛ Neumann، ١٩٩٢ ؛ Lester، ١٩٨٧؛ Jogawar، ١٩٨٣).

أما الفرض الثالث فقد عني بالفروق بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء) تبعاً لتباين فصيلة الدم لديهم، حيث أجابت النتائج الراهنة عنه بوجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة الانبساط، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة الانطواء، وتتفق بذلك هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ando، ٢٠٠٥ ؛Abdel – Khalek & El – Nayal، ٢٠٠٤ ؛ McCoy، ٢٠٠٤ ؛ موسى، ٢٠٠٣ ؛ Cramer & Imaike، ٢٠٠٢ ؛ Martham & Prakash، ١٩٩٠)، بينما تتعارض مع نتائج دراسات (Katz، ٢٠٠٥ ؛ Klaper، ٢٠٠٥ ؛ Gupta، ١٩٩٠ ؛ Lester، ١٩٨٧؛ Lester & Gatto، ١٩٨٧ ؛ Jogwar، ١٩٨٣ ؛ Eysenck، ١٩٨٢).

كما عني الفرض الرابع بالفروق بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان – الانفعال) تبعاً لتباين فصيلة الدم لديهم، وقد تكشفت النتائج الراهنة عن وجود فروق بين هذه الدرجات وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة الانفعال، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (AB) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو

سمة الاتزان . وبذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (Katz، ٢٠٠٥ ؛ McCoy، ٢٠٠٤ ؛ Gupta، ١٩٩٠ ؛ Martham & Prakash، ١٩٩٠ ؛ Togawar، ١٩٨٣ ؛ Eysenck، ١٩٨٢)، بينما تتعارض مع نتائج دراسات (Ando، ٢٠٠٥ ؛ Klaper، ٢٠٠٥ ؛ Abdel – Khalek & El – Nayal، ٢٠٠٤ ؛ McCoy، ٢٠٠٤ ؛ Imaike، ٢٠٠٢ ؛ Neumann، ١٩٩٢ ؛ Gupta، ١٩٩٠ ؛ Lester & Gatto، ١٩٨٧ ؛ Lester، ١٩٨٧) .

أما الفرض الخامس فقد عني بالفروق بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (التفاؤل – التشاؤم) تبعاً لتباين فصيلة الدم لديهم، وقد بينت النتائج الراهنة بهذا الخصوص وجود فروق جوهرية في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة التفاؤل، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو سمة التشاؤم، وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ando، ٢٠٠٥ ؛ موسى، ٢٠٠٣ ؛ Scar، ٢٠٠٠ ؛ Martham & Prakash، ١٩٩٠)، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Katz، ٢٠٠٥ ؛ Klaper، ٢٠٠٥ ؛ Togawar، ١٩٨٣).

وتبدو هذه النتائج كلياً أو جزئياً متماشية مع بعض التوجهات النظرية السابقة في هذا المجال حيث أكد أيزنك على أن السلوك البشري يتحدد بكل من العوامل البيولوجية والاجتماعية، إذ أن لكلا النوعين من العوامل أهمية كبيرة في تحديد أبعاد الشخصية، وينبغي أن يحدث نوع من التوازن في معالجة أثر هذين العاملين على سمات الشخصية والسلوك الإنساني (عبد الخالق ، ١٩٨٣) . ويؤيد ذلك الافتراض المنطقي وراء هذه العلاقة كما يذكر جيلفورد (Guilford) عندما يؤكد على أنه لا يمكن أن نبتعد كثيراً عن الحقيقة الواضحة والعامة وهي أن الوظائف السيكولوجية معتمدة على ميكانيزمات بدنية، كما أن للسمات الجسمية والسيكولوجية مسببات وراثية من ناحية جزئية على الأقل (Kett & Trefil، ٢٠٠٢)، ومن ثم فإن الظروف التي تؤثر في أحداهما يمكن أيضاً أن تؤثر في الأخرى، فإن الدم نفسه الذي يغذي أنسجة الأحشاء والعضلات والعظام في نموها هو أيضاً الذي يغذي الجهاز العصبي، والهرمونات التي تفرز في مجرى الدم يمكن أن يكون لها دور كبير في كلا النوعين من السمات الجسمية والنفسية .

ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه النتائج ومناقشتها بإسنادها إلى ما ذكره جورارد (Jourard) بأن للجسم دوراً مهماً في الشخصية السوية والجسم هو أرض الملتقى بين السيكولوجيا والفيزيولوجيا، ويعبر طومسون (Thomson) عن ذلك بقوله بأن لنوعية

الدورة الدموية وقوتها تأثيراً في التفكير وسمات الشخصية (Klaper، ٢٠٠٥)، ولطالما أوحى الارتباط بين البنيان الجسمي من ناحية والشخصية والمرض من ناحية أخرى بالاعتقاد في المحددات الفسيولوجية والبيولوجية للسلوك والشخصية، وهكذا فإن امتلاك الفرد لشكل وبناء جسمي معين قد يحدد سلوكه وشخصيته (أيزنك، ١٩٦٩). وفي هذا المجال أيضاً يرى بياجيه (Piaget) أن أفضل طريقة لمعرفة أسس السلوك الإنساني يجب أن يأتي من خلال التركيز على الجوانب البيولوجية (إبراهيم، ١٩٨٥)، وبذلك لم يعد مقبولاً في الأوساط السيكولوجية في الوقت الراهن إرجاع السلوك الإنساني كله بما فيه من تعقيد وغموض إلى عامل واحد معين، كالعامل الوراثي أو البيئي، وإنما أصبح الاتجاه المقبول الآن هو الاتجاه المتعدد العوامل (Multiple – factor approach) في تفسير السلوك الإنساني، وتشكل هذه العوامل الوراثية المتمثلة فيما ينقل من الآباء والأجداد من صفات وتكوينات عبر الجينات (Genes) والتي تظهر في صفات مثل الطول والشكل وبناء الجسم والوزن ولون العينين ولون الشعر وفصيلة الدم وغير ذلك من الصفات الموروثة، ثم هناك مجموعة العوامل البيئية والتي تتمثل في كل ما يمر به الفرد بعد ميلاده من خبرات وظروف (عبد الله، ٢٠٠٥؛ عبد الخالق، ١٩٨٣؛ أيزنك، ١٩٦٩).

التوصيات:

في ضوء الأدب السابق لهذه الدراسة وما تكشفت عنه من نتائج ومناقشاتها يمكن تقديم الاقتراحات و التوصيات الآتية :

١ . يوصي الباحث التربويين والمعالجين النفسيين والمرشدين التربويين والاجتماعيين بزيادة الاهتمام بهذا المجال لما له من أهمية في معرفة دوافع السلوك الإنساني وكيفية التعامل معه .

٢ . لتجذير نتائج هذه الدراسة وتعميقها يقترح الباحث على الباحثين العرب الاهتمام بهذا المجال بالقيام بدراسات وأبحاث ميدانية عديدة على عينات من بيئات وفئات ومراحل عمرية مختلفة مجاراة باهتمامات الباحثين الأجانب في هذا المجال .

٣ . كما يوصي الباحث الباحثين بإجراء دراسات تتناول علاقة فصائل الدم بمتغيرات تربوية واجتماعية ونفسية أخرى كالتحصيل الأكاديمي ، والتكيف النفسي والدراسي ، والاجتماعي ، والتفكير ، والتذكر ، والإبداع ، والاتجاهات ، والميول ، والحياة النفسية والعقلية للفرد .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٥) الإنسان وعلم النفس. الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم (٨٦)
- الأنصاري، بدر (١٩٩٦) التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات. الكويت: جامعة الكويت
- آغا، كاظم (١٩٨٥) علم النفس الفسيولوجي. بيروت: دار الافاق الجديدة
- أيزنك، هانز (ترجمة قدري حنفي ورؤوف نظمي) (١٩٦٩) الحقيقة والوهم في علم النفس. القاهرة: دار المعارف بمصر
- بركات، زياد (٢٠٠٥ أ) "الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية والتحصيل لدى طلبة المرحلة والثانوية". دراسة مقبولة للنشر
- بركات، زياد (٢٠٠٥ ب) "الشخصية المستهدفة بالسرطان: دراسة مقارنة بين الأفراد المصابين وغير المصابين بالمرض". دراسة غير منشورة
- بركات، زياد (١٩٩٨) "دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل ـ التشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي". مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، م. ١١، ع. ١ ٥٥ – ٧٨
- بركات، زياد (١٩٨٧) علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن
- الحفار، سعيد محمد (١٩٨٤) البيولوجيا ومصير الإنسان. الكويت سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم (٨٣)
- حمدي، نزيه و أبو حجلة، نظام و أبو طالب، صابر (١٩٨٨) "البناء العاملي ودلالات صدق وثبات صورة معدلة لقائمة بيك للاكتئاب". مجلة دراسات الأردنية، الجامعة الأردنية، عمان م. ٥ع. ١٤ ص ص٢٢–٤٦
- الربيعي، محمد (١٩٨٦) الوراثة والإنسان: أساسيات الوراثة البشرية والطبية. الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم (١٠٠)
- عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٠) "العلاقة بين نمط السلوك (أ) وقلق الموت". دراسات

نفسية، القاهرة، مصر، م. ١٠، ع. ٢ ص ص ٤٩٧ - ٥٠٤

- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٦) "المقياس العربي لقلق الموت خطوات إعداده وخصائصه". مجلة دراسات نفسية، القاهرة، مصر، م. ٦، ع. ٢ ص ص ٤٤٣- ٤٥٥
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩١) "استخبار أيزنك للشخصية: دليل تعليمات الصيغة العربية". الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- عبد الخالق، أحمد (١٩٨٧) قلق الموت. الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة، رقم (١١١)
- عبد الخالق، أحمد (١٩٨٣) "الارتباط بين بنية الجسم وبعدي الشخصية الانبساطية والعصابية". بحوث في السلوك والشخصية، م. ١، ص ص ٣٥-٥٦
- عبد الله، الهام خطاب (٢٠٠٥) الجينوم البشري والأمراض النفسية والعقلية: واقع المرض جينات وكروموسومات أم بيئة وتكيفات. عن الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) www. finls. com /gene. hotm١
- عبد اللطيف، حسن و حمادة، لولوة (١٩٩٨) "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية". مجلة العلوم الاجتماعية، م. ٢٦، ع. ١ ص ص ٨٣-١٠٤
- عبد الله، مجدي (١٩٩١) "دراسة عاملية لاستقلال بعدي الشخصية الانبساطية والعصابية من خلال مكوناتهما الفرعية لدى الجنسين". الجمعية المصرية للدراسات النفسية: بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر (ج١)، ص ص ٣١٧-٣٣٣
- موسى، رشاد على (٢٠٠٣) "الفروق في بعض الصفات الشخصية بين الذكور والإناث وفقاً لنوع فصيلة الدم". مجلة علم النفس، م. ١٧، ع. ٦٧ - ٦٨ ص ص ٢٤-٥٠
- نشواتي، عبد المجيد و العلي، نصر و بركات، زياد (١٩٨٨) "طبيعة توزع طلاب وطالبات الثانوية العامة على بعدي الشخصية الانبساطية والعصابية وأثريهما في التحصيل العام". المجلة العربية للتربية. م. ٨، ع. ١ ص ص ٨-٢٧
- هول، كالفين و ليندزي، جاردنر (ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون) (١٩٨٧) نظريات الشخصية. القاهرة: دار الشايع للنشر.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- *Abedl – Khalek, A & El – Nayal, M (2004) "Blood group and personality in Egyptian samples". Arabic Studies In Psychology, V. 3, N. 1 pp 5-15*
- *Ando, K (1995) "Blood – typing is still popular in Japan". Bulletin, V34,N.6, pp134-136*
- *Cattell, R. Young, H and Hundelby, J (1964) Blood groups and personality traits. New York: Longman*
- *Covey, S (2002) Blood type and your personality. http://bafree.net/forum/archive/ 0000-28445.htm*
- *Cramer, K & Imaike, E (2002) "Personality, blood type, and the five – factor model". Personality & Individual Differences, V.32, N.2, pp 621-626*
- *Eysenck, H (1982) "The biological basis of cross-cultural differences in personality: Blood group-antigens". Psychological Reports, V.51, pp 531-540*
- *Eysenck, H (1974) Manual of the Jonior Eysenck Personality Inventory. London: University of London Press*
- *Eysenck, H (1990) Biological dimentions of personality. London: Methuen*
- *Gupta, S (1990) "Blood group and personality characterstic". Personality & Individual Differences, V.11, N.4, pp 317-318*
- *Hoffman, L (1991) "The influence of the family envirnment on personality". Psychological Bulletin, V.110 pp 187-204*
- *Horen, K & Bolooman, D (2003) Blood types and personality traits. www.akhawia.net*
- *Jogawar, V (1983) "Personality correlates of human blood groups". Personality & Individual Differences, V.4, pp 215-216*
- *Katz, K (2005) Blood character analysis: Can blood groups have common traits?. www.bloodgivers.com/character.asp*
- *Kett, J & Trefil, J (2002) Blood type and health. New York: Houghton Mifflin Company*
- *Klaper, M (2005) "The blood type diet: Fact or fiction?". New Engla Journal of Medicine, V. 44, N.24 , pp 1664-1672*
- *Lester, D (1987) "National distribution of blood groups, personal violence,*

and national character". Personality & Individual Differences, V.8, N. 1, p 267

- *Lester, D & Gatto, J (1987) "Personality and blood group". Personality & Individual Differences, V.8, N.4, p 575-576*
- *Martham, D & Prakash, I (1990) "A study of the possible relationship of blood types to certain personality variables". Indian Journal of Clin Psychology, V.17 pp 79-81*
- *McCoy, K (2004) "Certain features of type A personality liked with high blood pressure". www.swedish.org/17531.cfm?InFrame*
- *Mckusick, S (2005) Type and genetics: Blood group personality. www.innerexplorations.com/psytex/rt*
- *Neumann, J (1992) "Personality traits and blood type in duodenal ulcer patients and healthy controls: Some preliminary results". Medical Psychotherapy: An International Journal, V.5 pp83-88*
- *Rowe, D (1994) The limits of family influence: Genes, experience, and behavior.
New York: Guilford*
- *Sato, T & Watanabe, Y (2002) "Psychological studies on blood –typing in Japan". Japanese Psychological Review, V. 75 pp 234-263*
- *Scott, J (1971) Report on a mental helth handbook. London: Arnold*
- *Seligman, M (1995) The Optimistic Child. New York: Houghton Miffline*
- *Shintaku, M (2005) Personality traits by blood type Ajapanese concept. www.bellaOnline.com/artices/art22988.asp*

مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى موظفي الإدارة العليا في مؤسسات القطاع العام والخاص في مدينتي جنين وقلقيلية

الدكتور فتح الله غانم*

الدكتور عطية مصلح**

* مشرف أكاديمي متفرغ / منطقة جنين التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

** مدير منطقة قلقيلية التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام موظفي الإدارة العليا استراتيجيات إدارة الوقت أثناء قيامهم بالأعمال اليومية المناطة بهم في بعض المؤسسات العامة والخاصة في مدينتي جنين وقلقيلية، وكيف يمكن لهؤلاء الموظفين تحسين استخدامهم لوقتهم بفاعلية وكفاءة، من خلال استخدام استراتيجيات إدارة الوقت. وبهدف تحقيق هذا الهدف قام الباحثان بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات العامة والخاصة في كلا المدينتين، وصممت استمارة وزع منها (٧١) استمارة على (٢٢) مؤسسة عامة وخاصة مناصفة، بواقع (٣٦) استبانه لمؤسسات القطاع العام و (٣٥) استبانه لمؤسسات القطاع الخاص. بينت النتائج أن المبحوثين موافقون على استخدام استراتيجيات إدارة الوقت في الحد الأدنى، في حين تردد أفراد العينة لاستخدام استراتيجيتي الوقت + ١٠٠٪ واستراتيجية اللمسة الواحدة. وكان من أهم مضيعات الوقت المكالمات الهاتفية الواردة تلتها كثرة العمل الورقي، وعدم وجود أهداف وخطط واضحة وكذلك استخدام قصاصات الورق لتدوين النشاطات بدلاً من المفكرة، وعدم كتابة الواجبات اليومية. كما بينت الدراسة تبايناً دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة، حيث وجد بأن متغير العمر ومتغير طبيعة العمل كان له اثر في استخدام استراتيجية إنشاء قائمة الأولويات وتطويرها (وعلى وجه الخصوص فئة الشباب وذوي المناصب القيادية)، وكذلك سجلت النتائج تبايناً مشابهاً في استراتيجية الوقت + ١٠٠٪ وفقا لمتغير الجنس، واستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة وفقا لمتغير بعد مكان العمل عن السكن ومتغير الخبرة في العمل. وبينت الدراسة أن الإناث يملن لمضاعفة الوقت أثناء تحديدهم لأعمالهم. وكذلك بينت النتائج أن استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة تباينت وفقا لبعد السكن عن مكان العمل والخبرة.

Abstract

The purpose of this research paper has been to figure out up to what extent can top management level make use of time management strategies in their daily work, in (Jenin and Qalqilia) cities of both private and public organization. How could this level improve the use of their time efficiently and effectively through the use of certain strategies. For achieving this goal the researchers has employed the personal interview by visiting some of the subject firms of the study, in addition to that a questionnaire was constructed which consist of 67 variables, and was distributed to 71 respondents; 36 of which from the public sector while the remaining 35 from the private sector. Findings illustrated the agreement of the respondents for the usage of time management strategies in its lower extent, while the respondents hesitated to use both "time +100 percent" and "tough it once" strategies. Wasting time factors were classified and ranked from most to least, as phone calls, paper work, lack of clear plans and objectives, the use of pieces of papers instead of dairy, lack of listing daily duties. Also the study clarified that there were a significant differences of using the strategy pertain to "create and develop your important list strategy" according to respondents' age, nature of work, specifically for the young leadership employees. Furthermore the study showed a similar significant differences between "time +100 percent strategy" according to sex and, moreover significant was registered for " keep your must do list limited strategy" according to both distance of residence from work place and experience. However the study showed that female like to double their time while performing their duties , also findings of the study showed that usage of "keep your must do list limited strategy" differentiated according to distance of residence from work place which cause the delay of work performance efficiently and effectively, while for those who are rich with experience are using a short and limited list of duties.

مقدمة

كثيراً ما طرقت أسماعنا مقولات تتحدث عن أهمية الوقت، فالوقت هو الحياة، والوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك، فالوقت هو أثمن ما في الوجود، ونحن جميعاً في واقعنا ندرك أهمية الوقت في حياتنا ولكن مشكلتنا هي كيف يمكنا أن ننظم وقتنا؟ وكيف لنا أن نستفيد منه؟ وكيف نطوعه لنحقق أهدافنا؟ فالوقت ثروة فريدة لا مثيل لها، فالجميع لديهم منه المقدار نفسه في كل يوم ولا يمكن تكديسه أو ادخاره أو فتحه أو غلقه، بل لا بد من إنفاقه بسرعة ٦٠ ثانية في الدقيقة. وإدارة الوقت مثلها مثل العمليات الإدارية الأخرى تحتاج إلى التحليل والتخطيط ووضع الاستراتيجيات المناسبة لاستخدامها الاستخدام الأمثل، ولكي تفهم إدارة الوقت وتقوم بتطبيق أسسها ومبادئها، يجب أن تعرف المشاكلات التي تقابلك عند محاولة الاستفادة من الوقت بطريقة سليمة وأسبابها، لا أن تعرف كيف تستغل الوقت، وبناءً على ذلك تستطيع أن تزيد فاعليتك، وكفاءتك في الإدارة السليمة للوقت. (Culp، S، ١٩٨٦)

وإدارة الوقت عملية شخصية يجب أن تناسب الظروف الخاصة بكل فرد، وتتطلب تغيير العادات القديمة قوة الإدارة والحزم. ولكي تستغل وقتك بطريقة جيدة فإن أفضل بداية، أن تحدد مدى سيطرتك على الوقت المتوفر لديك، فلا أحد يسيطر على وقته سيطرة كاملة، فدائماً ما يكون هنالك شخص ما أو أمر ما يتدخل مقدماً مطالبته، ولكن رغم ذلك فإن كل إنسان لديه درجة من السيطرة على وقته وقد تكون أحياناً أكبر مما يظن. وإدارتك لوقتك بطريقة فعالة تهيئك لتحقيق أهدافك التي تصغى إليها، بشكل تجعلك تحافظ على مستوى متوازن لأعمالك وبالتالي تقليل الاجهاد لديك. فالوقت عنصر نادر وثمين ومن الصعب تعويضه، لذا يجب المحافظة عليه وعدم هدره، وخصوصا أن وقت المدراء مهم وثمين جدا لأنه يمثل وقت وظائف العملية الإدارية برمتها، فالوقت إن استثمر بالطريقة الصحيحية يكون مردوده أيجابياً وعكس ذلك يعتبر عنصراً كبيراً في فشل العملية الإدارية في المؤسسة. وهناك من يعتقد في بعض الأحيان أن تنظيم الوقت أمرا معقدا، وهذا غير صحيح، والفكرة وراء هذا بسيطة جداً، أهم شيء فيها هو الخلاص من الوقت الضائع، مع أن هذا قد لا يبدو مثيراً إلا أنه يشمل أشياء أكثر بكثير من الوقت الضائع أو المواد الأولية الفائضة، فتنظيم الوقت يشمل التخلص من الوقت المهدور مثل جهد يد عاملة غير ضرورية، والمبالغة في التعامل مع العمل

أو وقت انتظار لا ضرورة له، وبالتخلص الدائم مما لا لزوم له، والنشاطات التي لا قيمة لها، يصبح العمل أكثر بساطة وأسرع وأقل كلفة. (Lakein ، A . ١٩٩٣)

الدراسات السابقة

في دراسة (عصفور، ١٩٩١) بعنوان "كيفية استخدام المدير لوقت العمل الرسمي"، حيث أجريت الدراسة على عينة من الوزارات والمؤسسات الحكومية في المملكة العربية السعودية، بينت نتائج الدراسة أن نصف وقت الدوام الرسمي للموظف السعودي يصرف في إنجاز المعاملات اليومية الرسمية، وأن الاجتماعات تستهلك ١٢٪ تقريبا من وقت المدير، في حين ١٠٪ من وقت المدير يذهب للأعمال المساعدة المتعلقة بالعمل الرسمي كالمكالمات الهاتفية، ومتابعة الموظفين، والتعقيب على المعاملات، في حين لا يخصص أكثر من ٤٪ من الوقت الرسمي للتفكير والتخطيط للعمل. وكان من أهم مضيعات الوقت التي تشغل وقت المدير والتي تقدر بيوم كامل أسبوعيا في المعدل، على النحو التالي:

أهم مضيعات الوقت	معدل الوقت الضائع أسبوعياً
• تأخر في الصباح عن العمل الرسمي.	(٦١,٨) دقيقة
• مكالمات هاتفية لأغراض خاصة.	(٣٥,٤) دقيقة
• قراءة المجلات المتعلقة بالعمل.	(٤٩,٤) دقيقة
• تناول الشاي والقهوة.	(٤٦,٦) دقيقة
• مراجعة المستشفى.	(٧٥,٥) دقيقة
• مغادرة المكتب قبل نهاية الدوام.	(٤٢,٥) دقيقة
• مضيعات أخرى.	(١٣٢,٥) دقيقة

وفي دراسة (منى، ١٩٨٠) حول "مدى استغلال الوقت لدى التنفيذيين العرب"، حيث بينت الدراسة ضعف إدارة الوقت واستخداماته لدى التنفيذيين العرب، وبخاصة في دول الخليج، حيث لا يولون أهمية عالية للوقت عندما يمارسون أعمالهم، كما أوضحت الدراسة أن التنفيذيين العرب يواجهون ضغوطا على أوقاتهم ومنها:

- سوء استخدام التقنية أو عدم توفرها وبخاصة في مجالي المعلومات والاتصالات،

وتخلف بعض قنوات الاتصال في منظماتهم .

- الأعراف والتقاليد الاجتماعية تعوقهم عن استخدام أوقاتهم بشكل أفضل .
- مشاركتهم في تنمية مجتمعاتهم مما يضطرهم لإعطاء بعض أوقاتهم للنشاطات الاجتماعية والثقافية .
- المركزية السائدة في منظماتهم وضآلة التفويض للعاملين للقيام بالمهمات المساندة .
- استخدام الأسلوب الشخصي المباشر في التعامل مع العاملين والعملاء، ومن جانب آخر فقد أرجعت الدراسة الأسباب التي أدت إلى انخفاض قيمة الوقت من منظور هؤلاء التنفيذيين إلى عدة عوامل منها : عدم إدراك أهمية الوقت، سوء أسلوب الحياة الاجتماعية ونمطها ، الوساطات والمجاملات، البيروقراطية والمركزية الشديدة، العلاقات الشخصية والأمور العائلية بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين العملاء والزوار .

وفي دراسة (ملائكة، ١٩٩١)، بعنوان "إدارة الوقت في الأعمال بالمملكة العربية السعودية" ، كان من أبرز نتائج الدراسة التعرف على مدى أهمية الوقت وقيمته والأسباب أو المؤثرات فيه، والتي شملت بعض المديرين السعوديين والغربيين العاملين في مؤسسات حكومية مختلفة وبخاصة في مدينة جدة، حيث بينت نتائج الدراسة تأكيد ٨٨٪ من السعوديين و ١٠٠٪ من المديرين الغربيين على أهمية الوقت وضرورة استخدامه بشكل فعال ومنتج . كما ارجعت في هذه الدراسة أسباب عدم إدارة الوقت واستخدامه بشكل جيد خصوصا للمديرين السعوديين إلى الزيارات المفاجئة وإتباع سياسة الباب المفتوح، وعقد الاجتماعات من دون ضرورة ملحة وبدون تخطيط وتنظيم مسبق، إضافة إلى جلسات التسلية وأساليب بعض المديرين غير الفعالة، كعدم التفويض وكذلك نقص الكفاءة الإدارية والتفاوت والاختلاف الشديد بين العاملين في المستويات المتعددة وفي المستوى الواحد أيضا من ناحية المؤهلات العلمية والخبرات .

في دراسة (القرني، ١٤١٧)، بعنوان "إدارة الوقت : دراسة ميدانية عن مدى استغلال المدير السعودي للوقت في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض" ، بينت الدراسة أهمية الوقت لانه مورد نادر وثمين ولاعتباره عنصرا أساسيا من عناصر الإنتاج، وكذلك تم التعرف على مدى قدرة المدير السعودي في الأجهزة الحكومية على إدارة وقت العمل الرسمي، وكيف يقضي الوقت الرسمي للعمل، وتطرق الباحث لنظرة المدير السعودي تجاه الوقت وطرق تنظيمه والسيطرة عليه من خلال الوقوف على طبيعة المهمات والأنشطة التي يقوم بها أثناء

ساعات الدوام الرسمي، وبيان الفترة الزمنية التي يقضيها في كل مهمة أو نشاط . وتوصل الباحث أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين الخصائص الوظيفية وقدرة المدير السعودي في الأجهزة الحكومية على إدارة الوقت . كما توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين مرتبة المدير وقدرته على استغلال وقت العمل الرسمي، ووجدت علاقة ارتباطية بين سنوات الخبرة والقدرة على استغلال وقت العمل الرسمي، وأثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين سنوات الخبرة والقدرة على تفويض السلطة وكذلك لم تبين وجود علاقة بين نطاق الإشراف والقدرة على تفويض السلطة . وكذلك بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين مرتبة المدير وتفويض السلطة مما يعني أنه كلما ارتفعت مرتبة المدير اتجه إلى اللامركزية .

وفي دراسة (الكبيسي، ١٩٨٩) بعنوان "الهدر في الوقت الرسمي للموظفين: دراسة ميدانية في الدوائر الخدمية العراقية"، بينت نتائج الدراسة وجود وقت رسمي غير قليل يهدر في غير ما خصص له، وعمل على اكتشاف العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية وصور قضاء ساعات الفراغ اليومي، وبينها وبين عدد ساعات وقت الفراغ لدى الموظف .

وفي دراسة (بريمة، ١٩٩٠)، بعنوان "انتظام الدوام في بعض الأجهزة الحكومية في سلطنة عمان"، حيث توصلت الدراسة إلى أن ٥٣,٣٪ من الموظفين لا يتركون مكاتبهم إلا نادرا، وأن ٢٠,٨٪ يغادرون مكاتبهم أحيانا، وتمثلت الأسباب الرئيسة لترك المكاتب في أثناء الدوام الرسمي في مراجعة معاملات خاصة، مراجعة المستشفى لأفراد العائلة، وزيارة الأصدقاء في المكاتب، كما مثلت حالات الوفاة وأداء الصلاة أسبابا رئيسة أخرى .

وفي دراسة (الغيث، ١٩٩٠)، بعنوان "الإنتاجية في القطاع الحكومي"، حيث أجريت الدراسة على عينة من العاملين في القطاع الحكومي داخل المملكة العربية السعودية، بينت نتائج الدراسة أن ٥٧٪ من هيئة البحث أعربت عن أن الوقت المتاح لها غير كاف للوفاء باحتياجات العمل، كما بينت الدراسة قائمة تضمنت عشرة بنود تمثل أهم مضيعات الوقت للمديرين العاملين بالحكومة في المملكة العربية السعودية .

في دراسة (أبو شيخة والقريوتي، ١٩٩١)، بعنوان "إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية"، كان الهدف منها عدم وجود فلسفة واضحة لأهمية الوقت لدى المدير الأردني، بالإضافة للوقت الضائع الناتج عن سوء إدارة المدير يعد من المشكلات الحادة التي تعاني منها الإدارة في الدول العربية بعامة وفي الأردن بخاصة، كما بينت الدراسة أن المدير قد يخفق في التوظيف الجيد لوقت العمل الرسمي لعدم إدراكه لأهمية الوقت، أو

لافتقاره إلى فكرة واضحة عن المهمات والواجبات المترتبة عليه، أو لعدم قدرته على تحديد الأولويات أو لجميع هذا في الوقت نفسه، وتكون النتيجية إضاعة الكثير من الوقت في أداء مهمات قليلة الأهمية. وتوصل الباحثان من خلال البحث إلى وجود علاقة بين الخصائص الوظيفية للمدير الأردني ونظرته تجاه الوقت. إذ أثبتت الدراسة أنه كلما ارتفع المستوى الوظيفي والفئة الوظيفية للموظف كانت فلسفته ونظرته تجاه الوقت أكثر اقترابا من النظرة العلمية الحديثة التي ترى في الوقت عنصرا محدودا من عناصر الإنتاج، ومردودا مهما لا بد من استثماره لتحقيق الأهداف، كما نفى الباحثان وجود علاقة بين الخصائص الشخصية ونظرة المديرين تجاه الوقت، إضافة إلى قدرتهم على إدارة وقت العمل الرسمي.

في دراسة (القريوتي، ١٩٩٥)، بعنوان "إدارة الوقت"، هدف من خلالها مد يد العون إلى المديرين في تنمية إدراكهم عن أهمية الوقت وكيفية تنظيمه واستثماره، فأوصى بضرورة قيام الإدارة باختصار بعض إجراءات الاتصالات للحفاظ على الوقت بوصفه مردودا مهما واستثماره على أكمل وجه.

وفي دراسة للباحثين (أبو شيخة والقريوتي، ١٩٩١)، بعنوان "إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية" جاءت هذه الدراسة استكمالا ووصلا للمجهودات المبذولة على طريق التطوير الإداري. واستجابة لحاجة الجهاز الحكومي الأردني إلى الدراسات الميدانية في مجال إدارة الوقت وبخاصة في مثل هذه الظروف التي تفرض ضرورة استثمار كل ساعة من ساعات وقت العمل الرسمي استثمارا فعالا. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فلسفة الموظف الحكومي الأردني ونظرته تجاه الوقت، وبالتالي معرفة كيفية قضائه وقت العمل الرسمي ومدى فعاليته في إدارته.

اعتمدت الدراسة في الوصول إلى نتائجها على الأسلوب ألوصفي التحليلي، باستخدام استبانة أجاب عنها (١٤٩) شخصا. من مختلف المستويات والفئات الوظيفية ممن يعملون في عشر وزارات في الدولة.

كشفت الدراسة عن وجود أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تمارس أثناء ساعات العمل الرسمي، من شأنها أن تؤثر بشكل سلبي على كفاءة استثمار الوقت وفعاليته، وان وقتا رسميا غير قليل يهدر في غير ما خصص له أصلا. وكشفت الدراسة كذلك عن وجود خلل ظاهر في توزيع العمل الرسمي على الأنشطة والمهمات بما لا يدعم مسيرة التطوير الإداري المنشود.

وأجرى الباحثان (الطراونة واللوزي، ١٩٩٦)، دراسة ميدانية استطلاعية بعنوان "إدارة

الوقت " ، هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى استطلاع آراء المديرين في الدوائر الحكومية الأردنية في محافظات الكرك والطفيلة ومعان والعقبة حول تحديد الوقت اللازم لانجاز النشاطات المهمة والروتينية . وشملت عينة الدراسة (١٣١) مديرا حكوميا في المحافظات المذكورة . وكان من أهم نتائج الدراسة تخصيص المدير لـ ٢٤ ، ٤٢٪ من وقته للأعمال المهمة و٩٩ ، ٣٨٪ منه للأعمال الروتينية والباقي من وقت المدير بحكم الوقت الضائع . كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الوقت والمتغيرات المستقلة التي تشمل الدرجة الوظيفية والمستوى التعليمي ومدة الخدمة والعمر إذا اخدت هذه المتغيرات مجتمعة . وتبين عند فحص أهمية كل متغير أن متغيرات الدرجة الوظيفية ومدة الخدمة غير مهمة . في حين تبين أن أهم متغير يفسر إدارة الوقت هو المستوى العلمي يليه في الأهمية عمر المدير . وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة توعية المديرين لترشيد استخدام الوقت من خلال تفويض السلطة لتنفيذ الأعمال الروتينية والتركيز على النشاطات المهمة .

وفي دراسة للباحثة (حنا ، ١٩٩٨)، بعنوان " إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية " . هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية وبيان العلاقة بين متغيرات الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في العمل الإداري والجامعة وبين إدارة الوقت لديهم . حيث أجريت الدراسة على رؤساء الأقسام جميعاً في جامعات الضفة الغربية للفصل الدراسي الثاني لعام ٩٦/ ١٩٩٧ ، حيث بلغ عددهم (٩٠) رئيس قسم أكاديمي . واستخدمت الباحثة الاستبانة للحصول على المعلومات وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فتوصلت الدراسة إلى أن الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية يقومون بتوزيع وقت العمل الرسمي لديهم على أعمال ونشاطات متعددة، وذات طبيعة مختلفة خلال الفصل الدراسي، وكانت أكثر الأعمال التي استحوذت على وقت رؤساء الأقسام الأكاديمية، تدريس الطلبة، وإلقاء المحاضرات، ثم قراءة المذكرات وتقارير العمل، واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها، ثم إعداد البحوث التربوية التحسينية لتطوير القسم، ثم مقابلة الأشخاص الراغبين في المقابلة لأغراض رسمية، سواء أكانوا من داخل الجامعة أم كانوا من خارجها، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (٣٠ , ٢٥٪ - ٣٠ , ٦٣٪)، وكانت نظرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية إلى موضوع الوقت كبيرة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٩٪) . وكانت درجة المعوقات لإدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية قليلة جداً، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٤٧٪) . وكانت نسبة

الأوقات غير المستغلة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٢٥ , ٦٢). وكانت درجة تحقيق المقترحات المقدمة لتحسين إدارة الوقت من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية كبيرة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧١٪). وتتأثر إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية بمتغير الجنس وبفارق بسيط لصالح الإناث. وبمتغير العمر، ولصالح الفئة العمرية أكثر من ٥٠ سنة و بمتغير الرتبة الأكاديمية، ولصالح رتبة أستاذ مساعد. وبمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ٥ سنوات. و بمتغير الجامعة، ولصالح جامعة بيت لحم.

وفي دراسة (أبو زنط، ، ٢٠٠١)، بعنوان "العلاقة بين إدارة الوقت والنمط القيادي لدى الإداريين في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في فلسطين"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت والنمط الإداري في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في فلسطين في العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، توصلت الدراسة وفقا لمجالاتها من حيث مجال المقترحات الى أن النسبة المئوية للاستجابة وصلت إلى (٨٢٪)، تلتها الأوقات غير المستغلة (٤ , ٧٥٪)، ثم نظرة الإداريين لإدارة الوقت (٦ , ٧٢٪)، ومن ثم نظرة الإداريين للوقت (٧١٪)، وأخيرا معوقات إدارة الوقت (٢ , ٦٨٪). كما بينت نتائج الدراسة وجود اختلاف في إدارة الوقت تبعا للمتغيرات المستقلة: (الجنس: كانت أعلى المتوسطات الحسابية لصالح الإناث في المجالات الآتية: المقترحات والأوقات غير المستغلة، بينما لصالح الذكور في مجال نظرة الإداريين لإدارة الوقت، وفي مجال نظرة الإداريين للوقت ومجال المعوقات. تلاها متغير العمر: كانت أعلى المتوسطات الحسابية لصالح الفئة العمرية الذين هم (أقل من ٤٠ سنة) في مجال المقترحات ولصالح الفئة العمرية الذين هم (أكثر من ٥٠ سنة) في المجالات الآتية: الأوقات غير المستغلة ونظرة الإداريين للوقت ونظرة الإداريين لإدارة الوقت والمعوقات. ثم متغير المركز الوظيفي: فكانت أعلى المتوسطات الحسابية لصالح رئيس قسم في مجال المقترحات، ولصالح آخرين في مجال الأوقات غير المستغلة، وصالح مدير عام في مجال نظرة الإداريين للوقت، ولصالح مسؤول في المجالات الآتية: نظرة الإداريين لإدارة الوقت والمعوقات. ثم متغير الخبرة: كانت أعلى المتوسطات الحسابية لصالح الفئة العمرية الذين خبرتهم (أكثر من ١٥ سنة) في المجالات الآتية: المقترحات والأوقات غير المستغلة والمعوقات ونظرة الإداريين للوقت ولصالح الفئة العمرية الذين تتراوح خبراتهم بين (٦-١٠) سنوات في مجال نظرة الإداريين لإدارة الوقت.

وفي دراسة (النعاس، ٢٠٠٣)، بعنوان "أثر إدارة الوقت على ضغوط العمل في الإدارة العامة" كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أهمية عنصر الوقت وأثره على الكفاءة الإنتاجية، وإمكانية تحليل مشكلة أهدار وقت العمل ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة التي تساعد على معالجة ظاهرة ضياع الوقت، كان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي تقصير بعض الموظفين عن تأدية أعمالهم، لعدم اهتمامهم بالوقت وعدم شعورهم بأهميته من ناحية التكلفة، بالإضافة إلى إهدار الوقت دون وقوف الموظف على الأسباب التي أدت إلى التقصير في العمل. كما بينت الدراسة سبب ظاهرة إهدار الوقت في أمانة الوحدة الأفريقية، إلى عدم شعور الموظف بالانتماء داخل الأمانة، وكذلك إلى الاختصاصات والمهمات والمسؤوليات غير الواضحة أو المحددة، حيث لا يوجد أي أسلوب أو وسيلة لتحديد قيام الأعمال في زمن محدد، كما انه لا يوجد زمن للأحوال الطارئة. وكذلك الإهمال في تطبيق اللوائح والقوانين التي تنص على احترام وقت العمل الرسمي، وعدم تطبيقها التطبيق السليم على جميع الموظفين. وكذلك فأن محدودية الاتصال أفقيا ورأسيا بين الموظفين و رؤسائهم أدى إلى تزاحم وتكدس الرسائل، وبالتالي تعطل العمل. وكذلك استخدام الهاتف لغير أغراض العمل حسب المشاهدة، بأن المستخدمين يضيعون جانبا من وقتهم في استعمال الهاتف لغير أغراض العمل، كذلك فإن نسبة من المستخدمين يضيعون جانبا من أوقات العمل في استقبال الزوار.

مدى ملاءمة الدراسات السابقة لموضوع البحث:

تناولت الدراسات السابقة موضوع إدارة الوقت والعوامل التي تؤدي الى هدره، لشرائح متعددة منها مدراء المؤسسات العامة ومنها مدراء المؤسسات الخاصة والمؤسسات الأكاديمية، وكذلك وجود بعض الدراسات حول إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل.

إلا أن هذه الدراسة تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة لأنها تناولت موضوعاً جديداً وهو توظيف استراتيجيات إدارة الوقت في خدمة إدارة وقت العمل، وكذلك كان الاختلاف من حيث المكان والزمان الذي إجريت فيه هذه الدراسة.

تناولت هذه الدراسة مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى مديري دوائر مؤسسات القطاع الخاص بكفاءة وفاعلية ومعرفة هذا المدى باستخدام هذه الاستراتيجيات وفقا للمتغيرات المستقلة الآتية: (الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة المنصب أو (المركز

الوظيفي)، الراتب والتخصص وبعد مكان العمل عن السكن، أما بالنسبة للدراسة السابقة (حنّا، ١٩٩٨) وهي بعنوان " إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية " فان المتغيرات التي عنيت بها هي (الجنس والعمر والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة)، وبالنسبة لدراسة (أبو زنط، ٢٠٠١) وهي بعنوان " العلاقة بين إدارة الوقت والنمط القيادي لدى الإداريين في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في فلسطين" فقد تناولت المتغيرات الآتية: (الجنس والعمر، المركز الوظيفي والخبرة).

وبذلك فان هذه الدراسة تختلف عن الدراستين السابقتين في عدم تناولهما للمتغيرات الآتية والتي تناولتها هذه الدراسة وهي (المؤهل العلمي والتخصص ونوع المؤسسة)، وأيضاً الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراستان السابقتان حيث أجريتا في الفترتين ١٩٩٨، ٢٠٠١ على التوالي، وهذا يختلف عن وقت إجراء هذه الدراسة حيث أجريت في العام ٢٠٠٥، بالإضافة إلى أن دراسة (أبو زنط، ٢٠٠١) أجريت على القطاع غير الحكومي (الأهلي) بينما أجريت هذه الدراسة على القطاعين (العام والخاص).

أما الدراسات السابقة الآتية:

١- (أبو شيخة والقريوتي، ١٩٩١) وهي بعنوان " إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية ".
٢- (عصفور، ١٩٩١) وقد أجريت على مستوى الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية.
٣- (الطراونة واللوزي، ١٩٩٦) وهي دراسة ميدانية استطلاعية بعنوان " إدارة الوقت " في الدوائر الحكومية الأردنية.
٤- (النعاس، ٢٠٠٣) وهي بعنوان " اثر إدارة الوقت على ضغوط العمل في الإدارة العامة ".

حيث اختلفت الدراسة التي قام بها الباحثين عن الدراسات السابقة الذكر في أن جميعها كانت على مستوى الأجهزة الحكومية، والإدارة العامة، بينما أجريت دراسة الباحثان على مؤسسات القطاع الخاص، ومؤسسات القطاع العام بالإضافة إلى الاختلاف في مكان إجراء الدراسة عنها في الدراسات السابقة، حيث أجريت الدراسات السابقة وعلى التوالي في: المملكة الأردنية الهاشمية، والمملكة العربية السعودية، و ليبيا، أما مكان إجراء دراسة الباحثان فهو فلسطين وبالتحديد في مدينة جنين ومدينة قلقيلية. وأيضا هناك اختلاف في الفترة الزمنية

التي أجريت فيها الدراسات السابقة والفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسة، حيث أجريت الدراسات السابقة وعلى التوالي في الفترات: ١٩٩١، ١٩٩١، ١٩٩٦، ٢٠٠٣، بينما أجريت هذه الدراسة في العام ٢٠٠٦.

من هنا هدفت هذه الدراسة إلى فحص مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى موظفي الإدارة العليا في مؤسسات القطاع العام والقطاع الخاص في مدينتي جنين وقلقيلية، من خلال مقارنة استخدام استراتيجيات الوقت لدى هؤلاء الموظفين وفقا للمتغيرات المستقلة. وتحديدا مدى استخدام موظفي هذه المؤسسات لاستراتيجيات إدارة الوقت وهي: (استراتيجية إنشاء وتطوير قائمة الأولويات، إستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات، واستراتيجية البدأ بالموضوعات الصعبة، واستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة، واستراتيجية سؤال نفسك من يستطيع عمل هذا، استراتيجية الوقت + ١٠٠٪، واستراتيجية اللمسة الواحدة). وكيف يمكن لهؤلاء الموظفين استخدام استراتيجيات الوقت وفقا لمبدأ الفاعلية والكفاءة. والتي منها: اسنخدام الأولويات، القوائم، المواعيد، . . . . ، للتأكد من استغلال وقت العمل بطريقة فعالة وكفؤة دون إجهاد. وذلك من وجهة نظر موظفي الإدارة العليا في هذه المؤسسات في مدينتي جنين وقلقيلية، وكذلك بيان أهم مضيعات الوقت لدى هؤلاء الموظفين وكيفية التغلب عليها.

اجريت الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من ٢٢ مؤسسة منها ١١ مؤسسة خاصة و ١١ مؤسسة عامة من مجتمع يتكون من (٧٦) مؤسسة وفقا لمصادر الغرف التجارية ومكاتب وزارة الصناعة في مدينتي (جنين، و قلقيلية). وقد حدد المجتمع وفقا لمعيار عدد العاملين في المؤسسة بحيث لا يقل عدد العاملين عن ٢٠ موظف. وزعت عليهم استمارة لمعرفة مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت في أعمالهم.

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس من هذا البحث في فحص مدى استخدام موظفي الإدارة العليا في مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في مدينتي (جنين و قلقيلية) لاستراتيجيات الوقت في أعمالهم اليومية، وخصوصا تحديد هذا المدى، وكيف يمكن لهؤلاء الموظفين تحسين استخدامهم لوقتهم بفاعلية وكفاءة.

مشكلة الدراسة

يكمن الهدف الرئيس في مشكلة الدراسة في فحص مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى موظفي الإدارة العليا في مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في شمال فلسطين (جنين وقلقيلية)، من خلال فحص مدى استخدام استراتيجيات الوقت لدى هؤلاء الموظفين وفقا للمتغيرات المستقلة. كما بحثت هذه الدراسة في أهم مضيعات الوقت لدى هؤلاء الموظفين وكيف يمكن التغلب عليها.

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى استخدام موظفي الإدارة العليا في المؤسسات العامة والمؤسسات الخاصة في شمال فلسطين لاستراتيجيات إدارة الوقت في عملهم؟ و مدى استخدامهم للاستراتيجيات الآتية:
- إستراتيجية إنشاء وتطوير قائمة الأولويات
- إستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات
- استراتيجية البدء بالمواضوعات الصعبة
- استراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة
- استراتيجية سؤال نفسك: من يستطيع عمل هذا؟
- استراتيجية الوقت + ١٠٠٪
- استراتيجية اللمسة الواحدة

٢. هل لاستخدام استراتيجيات إدارة الوقت أي علاقة في أداء موظفي الإدارة العليا بكفاءة وفاعلية في المؤسسات العامة والمؤسسات الخاصة في شمال فلسطين تعزى إلى:
- العمر
- الجنس
- المؤهل العلمي
- التخصص
- بعد مكان العمل عن السكن
- الخبرة

- طبيعة العمل
- الخبرة في العمل الحالي

٣ . ما أهم مضيعات الوقت لدى هؤلاء الموظفين؟

٤ . في ضوء هذه المضيعات، كيف يمكن السيطرة عليها والاستفادة منها؟

فرضيات الدراسة

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ألفا ٠,٠٥ لمتوسط إجابات عينة أفراد الدراسة حول استخدام استراتيجيات إدارة الوقت بكفاءة وفاعلية في العمل في مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في شمال فلسطين (جنين وقلقيلية) تعزى إلى :

- العمر
- الجنس
- المؤهل العلمي
- التخصص
- بعد مكان العمل عن السكن
- الخبرة
- طبيعة العمل
- الخبرة في العمل الحالي

أهمية الدراسة

يمثل الوقت نظاما له مدخلات وعمليات ومخرجات، والوقت مهم وثمين جدا، فإن كانت المدخلات جيدة بالتأكيد سوف تصب المخرجات في تحقيق أهداف المؤسسة، لان هذه الدراسة اعتمدت على آراء صانعي القرار في مؤسسات القطاع الخاص والقطاع العام في مدينتي جنين وقلقيلية حول مدى استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الوقت بفاعلية وكفاءة، فسوف تكون هذه الدراسة مهمة لهذا القطاع بالدرجة الأولى، وسوف تكون هذه الدراسة أداة للباحثين في هذا المجال وللذين يرغبون في زيادة معارفهم حول استخدام استراتيجيات إدارة الوقت في العمل. وأخيرا سوف تكون هذه الدراسة أداة معلوماتية لكل من يرغب في تحسين استخدامه لوقته بطريقة فعالة وكفؤة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية خاصة بمؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في شمال فلسطين. (جنين وقلقيلية)، ولهذا سوف تكون نتائجها ضمن هذه الحدود.

منهجية الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها لمعرفة مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى موظفي الإدارة العليا في مؤسسات القطاع العام والخاص في مدينتي جنين وقلقيلية، وبناء على الأسئلة التي سعت الدراسة للإجابة عنها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، لأن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها، بل يمتد ليصل إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع المراد دراسته وتطويره (عبيدات وآخرون ١٩٩٧ : ٢١٩)، والذي لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة لاستقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وإنما يعمد كذلك إلى تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تهدف إلى الحصول على معلومات شاملة ودقيقة عن علاقة اتجاهات عينة أفراد الدراسة بمدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت.

أداة الدراسة

لقد جمعت بيانات هذه الدراسة من جانبين هما:

الجانب النظري:

بالرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية، وهي المصادر التي تزود الباحثين بالبيانات غير المباشرة عن الموضوع. وقد تمثلت هذه المصادر في الإنتاج العلمي من الكتب، والمراجع والمقالات، والدوريات، وبعض الدراسات السابقة حول الموضوعات المتعلقة بمدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت.

الجانب الميداني:

قام الباحثان بتصميم استمارة كأداة اعتمد عليها في جمع المعلومات، حيث تحتوى الاستمارة على أربعة أقسام رئيسة، يحوي القسم الأول المعلومات الشخصية (ثمانية متغيرات مستقلة)، في حين يخص الأقسام المتبقية (الثاني، والثالث، والرابع) المتغيرات التابعة في الدارسة منها (٦٨) متغيراً، والتي تتناولت استخدام استراتيجيات الوقت، و مضيعات الوقت. وكذلك اقتراح عينة الدراسة حلولاً للحد من مضيعات الوقت. وقد اعتمد الباحثان أثناء تصميم الاستمارة على مقابلات اجريت مع بعض أفراد هذا القطاع. أضف الى هذا اجتماعات مكثفة تمت مع كل من الغرف التجارية ومكاتب وزارة الصناعة والتجارة في محافظاتي جنين وقلقيلية.

وقد صيغت عبارات الاستمارة بشكل يتيح للمبحوثين فرصة الإجابة عنها وفقا لتدرج مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، متردد = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة =١)، في حين تم ترك المجال مفتوحا للمجيبين للإجابة عن أهم مضيعات الوقت وكذلك كيفية السيطرة على هذه المضيعات من وجهة نظر المبحوثين.

صدق أداة الدراسة:

لقد اعدت الاستبانة بشكلها النهائي وفقا للخطوات الآتية:

لقد عرضت المسودة الأولى للاستبانة على عدد من المحكمين من زملاء الباحثين في مجال الإدارة ومجال القياس والتقييم في التربية والإحصاء، والذين تفضلوا بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول عبارات الاستبانة ومعايير الإجابة عنها، وقد أخذت هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى المسودة الثانية من الاستبانة.

أجريت دراسة أولية على عينة استطلاعية على أفراد متجانسين ولكنهم من خارج عينة الدراسة، حيث وزعت ١٠ استبانات كان العائد منها ٨ استبانات، وكان الغرض من هذا الإجراء التأكد من أن عبارات الاستبانة ملائمة ومفهومة لمجتمع الدراسة الأصيل وعينتها، والاطلاع على الآراء والمقترحات حول لغة محتوى أداة الدراسة، استفيد مما ورد من بعض الملاحظات. كما أن إجراء الدراسة الأولية على العينة قد تم مرة أخرى، وكان مقدار معامل الثبات الأولي بمقياس كرونباخ ألفا للدراسة الأولية = ٨٥٠, ٠

ثبات أداة الدراسة:

لقد حسب معامل الثبات النهائي لأداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول الآتي (١) يبين معاملات ثبات الاستبانة.

الجدول (١)

معامل الثبات كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة

الاستراتيجيات	العبارات	معامل الثبات (ألفا)
إستراتيجية إنشاء قائمة الأولويات وتطويرها	٨	٠,٨١٢
إستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات	٩	٠,٨٨٠
إستراتيجية البدء بالمواضيع الصعبة	٨	٠,٨٣٠
إستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة.	٨	٠,٨٤١
إستراتيجية سؤال نفسك من يستطيع عمل هذا	٧	٠,٨٠٤
إستراتيجية الوقت + ١٠٠٪	٧	٠,٨٥٣
إستراتيجية اللمسة الواحدة	٧	٠,٨٧٤
الثبات الكلي	٥٤	٠,٨٤٢

لقد تراوح معامل الثبات النهائي لعبارات محاور الدراسة ما بين (٠,٨٠٤ – ٠,٨٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع عبارات الأداة (٠,٨٤٢) وهو معامل ثبات مرتفع أيضا.

أساليب المعالجة الإحصائية

- لقد عولجت بيانات الدراسة وفقا لبرمجية (SPSS) حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:
- تحديد معامل ثبات الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا.
- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لوصف البيانات الشخصية.
- المتوسط الحسابي الموزون، ذلك أن لكل عبارة خمسة مقاييس، وهي من رقم (٥) إلى رقم (١)، كما وضحت في الفقرة الخاصة بأداة الدراسة، وهذا يحدد مدى ارتفاع أو

انخفاض استجابات المبحوثين لكل عبارة واردة في أداة الدراسة بحيث تقاس درجات المتوسط كما هو مبين في الجدول (٢) الآتي :

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي الموزون

رموز السلم	المعنى اللغوي للرمز في السلم	الدرجة	الوزن المنسوب لقياس المتوسط الحسابي
م.ب	موافق بشدة	٥	٤,٢١ – ٥,٠٠
م	موافق	٤	٣,٤١ – ٤,٢٠
متردد	متردد	٣	٢,٦١ – ٣,٤٠
غ.م	غير موافق	٢	١,٨١ – ٢,٦٠
غ.م.ب	غير موافق بشدة	١	أقل من ١,٨١

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في مدينتي (جنين و قلقيلية) والذي يتكون من (٧٦) مؤسسة تمثل مؤسسات القطاع العام والقطاع الخاص في كلا المدينتين .

عينة الدراسة

اختيرت عينة أفراد الدراسة المكونة من ٧١ فردا من ٢٢ مؤسسة من مجتمع يتكون من (٧٦) مؤسسة وفقا لمصادر الغرف التجارية ومكاتب وزارة الصناعة في مدينتي جنين وقلقيلية . واختيرت المؤسسة بناء على معيار عدد الموظفين في المؤسسة الذي وضعه الباحثان على أن لا يقل عدد موظفي المؤسسة الواحدة عن ٢٠ موظفا . والجدول الآتي يمثل مجتمع الدراسة الإحصائي وعينتها .

الجدول (٣)

المجتمع الإحصائي وعينة الدراسة

المدينة	عدد المؤسسات		عدد الموظفين		العينة		المجموع
	عام	خاص	عام	خاص	عام	خاص	
جنين	٦	٦	١٣٠	١٠٦	٢١	١٧	٣٨
قلقيلية	٥	٥	١١٥	٧٦	١٧	١٦	٣٣
المجموع	١١	١١	٢٤٥	١٨٢	٣٦	٣٥	٧١

طرق جمع البيانات

لتسهيل عملية توزيع الاستمارات وجمعها، بالإضافة لما قام به الباحثان أنفسهما، فقد شارك الباحثان فريق مؤلف من أربعة أفراد من الطلبة لتوزيع الاستمارات وجمعها، إذ وزعت الاستمارات في هذه المدن عشوائيا، وجمعت بيانات أخرى من المقابلات التي أجريت من قبل الباحثين بشكل شخصي مع بعض أفراد عينة الدراسة.

التعليق على المتغيرات المستقلة، أنظر الملحق (٢)

من واقع المقابلات الشخصية التي قام بها الباحثان مع بعض أفراد عينة الدراسة، ومن نتائج التحليل الإحصائي، فقد تبين أن أكثر من ثلثي العينة أو ٧٦٪ هم في سن الشباب إن جاز التعبير، أو في سن ٣٥ عاما فما دون. وأن غالبية هؤلاء هم من الذكور، في حين أن حوالي ٢٠٪ من العينة هم من الإناث وقد تكون هذه النتيجة محتملة في المجتمع الفلسطيني وخاصة في مثل هذه الوظائف القيادية التي في غالبيتها يتحكم فيها الذكور وذلك تماشيا مع العادات والتقاليد. وأن حوالي ثلاثة أرباع العينة أو ٧٤,٦٪ هم من حملة الشهادة الجامعية، وهذا مؤشر جيد، لأن هذه المناصب بحاجة للدرجة الجامعية الأولى كحد أدنى، مع الأخذ بالاعتبار أن بعض هذه الوظائف من حملة شهادة الدبلوم والبعض الآخر أو ٤,٢٪ هم ثانوية عامة أو دون، وهذا قاد الباحثين للاتصال ببعض بهؤلاء القياديين والاستفسار عن طبيعة عمل المؤسسة، فقد تبين أنهم من المالكين و/ أو أقارب للقائمين على هذه المؤسسات. ولكن ما يثير الغرابة أن أكثر من ثلثي عينة أفراد الدراسة أو ٧٦٪ هم من تخصصات الآداب والهندسة والحاسوب، في حين ١٤,١٪ هم من تخصصات العلوم الإدارية، وهذا ما يلمس في الواقع

الفلسطيني من تسيب في الوظائف وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وفقا لمبدأ التخصص. كما تبين من نتائج التحليل توزيع طبيعي لبعد مكان العمل عن مكان الإقامة، في حين تبين أن سنوات الخبرة لعينة الدراسة هي في غالبيتها دون عشرة سنوات أو ٧٦,١٪ وهذا ما يتمشى مع نتائج الجدول الخاص بمتغير العمر أنظر الملحق (٢)، في حين كان من بين أفراد الدراسة ٧ أو ٩,٩٪ بمنصب مدير عام، وأن الغالبية هم من فئة مدير دائرة ٤٩,٣٪ ورئيس قسم ٤٠,٨٪. وأن حوالي ثلثي عينة الدراسة هم في العمل الحالي أقل من عشرة سنوات، وهذه نتيجة طبيعية إذا ما أخذنا بالحسبان أن فترة قدوم السلطة صاحبها فتح و/ أو تطوير مؤسسات مما أدى إلى فتح الباب أمام الكثير من الوظائف الجديدة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، حول مدى استخدام مديري مؤسسات القطاعين الخاص والعام لاستراتيجيات إدارة الوقت بكفاءة وفاعلية وفقا لإستراتيجيات مشكلة الدراسة، ترجم سلم الخيارات المستخدم في هذه الدراسة لاعطاء معنى واضح أثناء عرض نتائج الدراسة كما هو في جدول (٢)

وفيما يلي التعليق على نتائج الدراسة:

الجدول (٤)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا

لاستراتيجية إنشاء قائمة الأولويات وتطويرها

الفقرات	المتوسط	الوزن
أقوم بتدوين المهمات الملحة في قائمة الأولويات	٣,٩٧	م
أستخدم الترقيم لكل مهمة من المهمات التي تم تدوينها	٣,٤٤	م
أقوم بوضع الأهداف التي ينبغي تحقيقها في الشهر القادم	٣,٠٨	متردد
أقوم بتقييم كل هدف من الأهداف التي دونت	٣,٠٣	متردد
أبدأ العمل بتدوين المهمات الملحة للعمل عليها.	٣,٩٦	م
اختار بعض المهمات المفضلة ضمن قائمة الأولويات	٣,١٤	متردد
أقوم بتدوين الوقت المتوقع لكل مهمة في قائمة الأولويات	٣,٢٠	متردد
أبدأ بالعمل بالرقم الأول ولا أنتقل للرقم الثاني إلا بعد الانتهاء من الأول	٣,٥٥	م
المتوسط العام	٣,٤٢	م

يتضح من الجدول (٤) أعلاه أن من شملتهم الدراسة تباينت إجاباتهم بين الموافقة والتردد وفقا لإنشاء قائمة الأولويات وتطويرها، حيث بينت النتائج أن تدوين المهمات الملحة وترقيمها ومن ثم بدء العمل بالمهمات الملحة بشكل متسلسل حظيت بموافقة عينة أفراد الدراسة كما هو مثبت بالمتوسطات الحسابية التي تراوحت بالمدى ٣,٤٤ - ٣,٩٧، في حين تبين وجود تردد أفراد العينة في وضع الأهداف بشكل مسبق وتقسيمها واختيار بعض المهمات وتدوين الوقت المتوقع لكل مهمة كما هو مثبت بالمتوسطات الحسابية ٣,٠٣ - ٣,٢٠، ونظرا لأهمية إنشاء استراتيجية قائمة الأوليات وتطويرها في العمل الإداري باعتبارها ضرورة من ضروريات تنظيم الوقت وإدارته، وعدم استخدام تلك الاستراتيجية بالشكل المطلوب لتسهيل إنجاز المهمات في الوقت المطلوب، يستنتج الباحثان من واقع المقابلات التي أجرياها مع بعض الأفراد من القطاعين العام والخاص أن الإداريين مبرمجون بشكل ذاتي بحيث يتم العمل وفقا لما يأتيهم أولاً بأول دون تحديد قائمة بما يجب عليهم عمله في ذلك اليوم. وقد يعزى هذا السبب لكثرة المراجعين دون موعد مسبق، وكذلك كثرة الاتصالات الهاتفية الواردة باعتبارهما من مضيعات الوقت في كثير من الأحيان، وخصوصا تلك المكالمات التي في غالبها تخرج عن نطاق العمل.

الجدول (٥)
متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لإستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات

الفقرات	المتوسط	الوزن
أبدأ اليوم الجديد بمراجعة ما انجز من أعمال في اليوم السابق	٣,٨٠	م
أقوم بمقارنة اللأهداف التي يجب تحقيقها بالعمل الذي انجز	٣,٩٤	م
أبدأ العمل في اليوم الجديد بالأشياء الملحة والتي لم تنجز في اليوم السابق	٤,٢٧	م.ب
في المعدل مجموع ساعات النوم في اليوم لا تتجاوز ٨ ساعات بما في ذلك وقت النوم في الظهيرة أحيانا	٤,١١	م
أقوم بتصنيف قائمة المهمات لمهام ملحة جدا وأخرى يمكنها الانتظار	٣,٨٠	م
أثناء تحديد الوقت المتوقع لانجاز جميع المهمات ، أضع وقتا للراحة	٢,٣٨	غ.م
أفحص قائمة الأعمال بشكل منتظم وأرشد المرؤوسين لفعل ذلك	٣,٧٣	م
عند توزيع الواجبات على المروسين، أتأكد بنفسي أنهم يقومون بالعمل بطريقة جيدة	٤,١٧	م
أطلب من المرؤوسين في كل اجتماع أن يحضروا قوائم الأعمال ويستعملوها كأساس لتقريرهم عن العمل	٣,٩٠	م
المتوسط العام	٣,٧٩	م

كما هو واضح من الجدول (٥) أعلاه فغالبية أفراد الدراسة كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي ٤,٢٧ والذي وفقا لسلم الوزن تشير إلى الموافقة بشدة، حول بدايتهم عملهم في كل يوم جديد بالمهمات التي لم تنجز في اليوم السابق، وقد يعتبر هذا مؤشر على عدم استخدام إدارة الوقت بطريقة فاعلة، وهذا يتوافق مع مخرجات الجدول السابق، نظرا لعدم اهتمام أفراد العينة بإنشاء قائمة الأولويات وتحديد أوقاتها وأهدافها مما ينتج عنه عدم اكتمال بعض المهمات في ذلك اليوم وبالتالي تركها لليوم الذي يليه. في حين تبين أم معظم الفقرات نالت موافقة العينة باستثناء فقرة واحدة ٢,٣٨ لم يوافقوا عليها والتي تتمثل بوضع وقت للراحة أثناء العمل مما يجهد البعض وبالتالي عدم قدرتهم إنجاز المهمات بالشكل والوقت المطلوبين. مما سبق يستخلص أن الأعمال تتراكم يوما بيوم مما يجعل الإداريين في حيرة من أمرهم وبالتالي إنجاز مهام كان من المفترض إنجازها سابقا. ونستطيع القول كما هو مثبت بالمتوسط العام للجدول أن معظم

الإداريين يميلون لاستخدام استراتيجية بداية العمل بمراجعة قائمة الأولويات، وقد يعتبر ذلك مؤشراً جيداً لكونهم يستخدمون تلك الاستراتيجية وإن كان يشوبها بعض الضباب.

الجدول (٦)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاستراتيجية البدأ بالموضوعات الصعبة

الفقرات	المتوسط	الوزن
أبدأ العمل بالمواضوعات الصعبة حتى لو لم أكن أرغب تلك الموضوعات	٣,٧٠	م
تنجز المهمات التي تتصف بالصعوبة في ساعات الصباح الأولى	٣,٩٠	م
قبل أن أغادر المكتب، أكتب الأشياء التي لم أتمكن من انجازها اليوم، كونها تحتاج إلى وقت كبير.	٤,٠٦	م
أقوم بتفويض المهمات الصعبة على المرؤوسين لانجازها	٣,٠٠	متردد
أستعن بالتقنيات الحديثة لتساعدني في انجاز المهمات الصعبة	٤,٠٤	م
حتى الأعمال الصعبة التي أبدأ بها عملي، أبدأها بالترتيب ولا أنتقل الى الأخرى دون الانتهاء من الأولى	٣,٧٩	م
في نهاية الدوام أجري عملية تقييم ذاتي لمعرفة جوانب التقصير إن وجدت	٢,٤٦	غ.م
الأعمال الصعبة أحاول أن أستمتع وأنا أقوم بها، وكأنها مفضلة لي.	٢,٥٢	غ.م
المتوسط العام	٣,٤٣	م

بالإشارة الى الجدول (٦) أعلاه نستطيع القول: إن عينة الدراسة على وعي بأن العمل الصعب يجب أن ينجز في البداية، كما هو واضح من المتوسط العام للجدول ٣,٤٣ الذي نال موافقة عينة أفراد الدراسة. إلا أن تفويض المهمات الصعبة لإنجازها من قبل المرؤوسين تباينت إجابات أفراد العينة حولها، فكانت النتيجة مترددة كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي ٣,٠٠، وما يثير الغرابة عدم اتباع أفراد الدراسة التقييم الذاتي لما يتم إنجازه بهدف معرفة مواطن القوة والضعف لديهم كما هو واضح بالمتوسط الحسابي ٢,٤٦، وكذلك بينت النتائج أن الأعمال الصعبة ليست بالعمل المفضل لهم كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي ٢,٥٢، يدل على نهجهم في العمل اليومي الروتيني الخالي من تحديات العمل، عدم المبادرة والتطوير. وقد يعزو الباحثان هذه النتائج لسياسة الباب المفتوح التي تعتبر مؤشراً سيئاً في المجتمع الفلسطيني، وبالتالي عدم استخدام استراتيجية البدء بالموضوعات الصعبة بطريقة فاعلة.

الجدول (٧)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة.

الفقرات	المتوسط	الوزن
أقوم باعداد قائمة بالمهمات اليومية في كل صباح بشكل مختصر	٣,٦٢	م
القائمة التي يجب أن تنفذ في ذلك اليوم يجب أن تكون مختصرة قدر الامكان	٣,٥٤	م
ما يخطط له بشكل يومي ينجز نهاية اليوم	٣,٣٤	متردد
أعتمد في تخطيطي لأعمال اليوم على مفكرة واضحة وفي متناول اليد .	٤,١٧	م
أركز على عملي وانتهي منه ولا اشتت ذهني في غير عمل .	٢,٩٦	متردد
أتوقف عن النشاط غير المنتج فورا، وانتقل للنشاط الذي يليه .	٣,٠٤	متردد
في نهاية اليوم وبعد مراجعتي لقائمة المهمات التي يجب تنفيذها، أجد نفسي قد أنهيتها في فترة الصباح المبكر .	٣,٧٥	م
المتوسط العام	٣,٤٩	م

تشير النتائج في الجدول (٧) أعلاه أن استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة نالت موافقة أفراد الدراسة كما هو مثبت بالمتوسط العام للجدول ٣,٤٩، إلا أن ما يؤخذ على أفراد الدراسة هو عدم إنجازهم المهمات وفقا لما خطط له، وكذلك عدم تركيزهم على الأعمال والانتهاء منها بشكل كامل والتوقف عن النشاط أو المهمات غير المنتجة التي تراوحت نتائجها بين الوسط ودون ذلك كما هو مثبت بالمتوسات الحسابية ٣,٣٤ – ٢,٩٦، وما يثير الغرابة والدهشة هو عدم توافق نتائج هذا الجدول مع نتائج الجدول (٥) الخاص باستراتيجية انشاء قائمة الأولويات التي بينت تباين أفراد العينة لاستخدام تلك الاستراتيجية، في حين بينت نتائج هذا الجدول عكس ذلك والذي يتمثل بقيام أفراد العينة بإعداد قائمة المهمات اليومية في كل صباح بشكل مختصر حيث نالت موافقة غالبيتهم كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي ٣,٦٢، في حين كانت نتائج الفقرة الرابعة في الجدول السابق ٤,١٧ وهي أعلى متوسط لأفراد العينة مما يدل على أنهم فعلاً يعتمدون في تخطيط أعمالهم اليومية على مفكرة واضحة وفي متناول اليد ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى ان افراد العينة يضعون المفكرة الواضحة امامهم حتى لا ينسوا ايا من الاعمال اليومية وذلك بسبب التشتت الذهني الذي يواجهونه في أعمالهم كما هو واضح في الفقرة الخامسة من الجدول حيث كان

المتوسط ٢,٩٦ ويعود ذلك الى أن المدير في الادارة الفلسطينية والتي لا تختلف الى حد كبير عن الادارة العربية يواجهون كثيرا من مضيعات الوقت التي تعزى الى كثير من العوامل كالزيارات غير المخططة والانشغال في المكالمات الهاتفية وترك الموظفين أعمالهم للجلوس مع المدير في مكتبه لتناول الشاي والقهوة وغيرها، والتي من الصعب حلها لانها لها علاقة بالثقافة الفلسطينية مثل زيارة الأقارب والانترنت والتلفونات وما الى ذلك.

الجدول (٨)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا

لاستراتيجية سؤال نفسك من يستطيع عمل هذا

	المتوسط	الوزن
في بداية كل يوم عمل أسأل نفسي من يستطيع القيام ببعض الأعمال	٣,٧٩	م
أقوم بتكليف بعض الموظفين لانجاز بعض الأعمال	٣,٩٧	م
أسأل نفسي دائما ما الذي أستطيع فعله بنفسي بدلا من توزيعها على الموظفين لاستغلال وقتي بكفاءة.	٣,٧٩	م
أقوم بالتحاور مع المرؤوسين بشكل دائم لزيادة كفاءة العمل بالمهمات التي توكل إليهم	٤,٠٨	م
قبل توزيع المهمات على المرؤوسين، أقوم بتحديد هدف لكل دور يجب تنفيذه.	٣,٦٩	م
العمل الموكل للمرؤوسين ينجزونه بكفاءة وفاعلية كما طلب منهم.	٤,٢١	م.ب
انجاز بعض المهمات الموكلة لي من قبل المرؤوسين يزيد من كفاءتهم وفهمهم للعمل.	٤,١٣	م
المتوسط العام	٣,٩٥	م

تشير النتائج في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة يستثمرون إدارة الوقت بشكل جيد، كما هو مثبت بالمتوسط العام ٣,٩٥ الذي يشير إلى أن غالبيتهم يستخدمون استراتيجية السؤال الذي من يستطيع عمل ذلك، مما ينتج عنه توزيع للمهام وإنجاز أسرع كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي ٤,٢١ الذي نال موافقة العينة بشدة. في حين ما يؤخذ على النتائج في الجدول الفقرة الخاصة "قبل توزيع المهمات على المرؤوسين، أقوم بتحديد هدف لكل دور يجب

تنفيذه " وإن كانت نالت موافقتهم إلا أن هذه الموافقة قليلة نسبيا إذا ما نظرنا الى النتائج في الجدول ، وخصوصا تلك الفقرة الخاصة بإنجاز المهمات الموكلة للمروؤسين بكفاءة وفاعلية ، من هنا يستنتج الباحثان أن هذه الاستراتيجية مستخدمة لدى أفراد العينة ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى أن تفويض الصلاحيات من الرؤساء الى المرؤوسين معمول بها وتطبق على أرض الواقع .

الجدول (٩)

متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاستراتيجية الوقت + ١٠٠٪

	المتوسط	الوزن
عند تحديد الوقت المتوقع لانجاز قائمة المهمات أقوم بمضاعفة هذا الوقت .	٢,٧٠	متردد
الوقت الاضافي الذي يتم زيادته إلى الوقت المقدر يستخدم بدلا من الوقت الضائع	٢,٥٤	غ.م
غالبا ما يتساوى الوقت المقدر مع الوقت الاضافي لانهاء المهمات .	٢,٥٦	غ.م
الوقت المقدر + الوقت الاضافي في كثير من الأحيان يكفي لانجاز تلك المهمات .	٢,٤١	غ.م
أرى ارتياحا في تصريف المهمات عند مضاعفة الوقت المقدر لانجاز أي مهمة .	٢,٣٥	غ.م
أقوم بمضاعفة الوقت المقدر لإنجاز المهمات نظرا للاتصالات الواردة وبعض المراجعين .	٣,٢٤	متردد
المهمات الموكلة للمرؤوسين بعد تقدير الوقت ومضاعفته تأتي لي منجزة ١٠٠٪	٣,٨٣	م
المتوسط العام	٢,٨٠	متردد

بالنظر لنتائج الجدول (٩) أعلاه نستطيع القول : إن نتائجه تتوافق مع ما يجري في مؤسسات المجتمع الفلسطيني ، لأن إدارة الوقت لم تستثمر بطريقة فاعلة نظرا لعدم إنجاز المهمات في الوقت المحدد ، وبالتالي عدم وجود أي وقت فائض أو إضافي لمضاعفة الوقت ، مما ينتج عنه إجهاد جسدي ونفسي في آن واحد ، حيث كانت نتائج استخدام استراتيجية مضاعفة الوقت بين التردد إلى عدم الموافقة ، وتعليق الباحثين على هذه النتائج يكمن في عدم استثمار الوقت تبعا لما يجب انجازه من مهام في ذلك الوقت نظرا لنهج هؤلاء المدراء سياسة الباب المفتوح مع

الموظفين والزوار والرد على الهاتف والتي في معظمها تعتبر من مضيعات الوقت. وتبين من المقابلات التي أجريت مع بعض أفراد عينة الدراسة أن بعضاً من الموظفين يترك عمله لبعض الوقت لشرب الشاي والقهوة في غرفة المدير مما ينتج عنه ضياع كل من وقت المدير ووقت الموظف على السواء، ناهيك عن مضيعات الوقت الأخرى، ومن هنا يستنتج الباحثان أن السبب في ذلك يعود لعدم حزم الإدارة في تنظيم وقتها بشكل ناجع.

الجدول (١٠)

متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة تبعا لاستراتيجية اللمسة الواحدة

	المتوسط	الوزن
أقوم بتصفح الصحف والمجلات في الصباح فقط، لأن هذه الأمور تستهلك كمية كبيرة من الوقت.	٣,٤٦	م
أقوم بالتعليق والرد على البريد الوارد فور وصوله.	٣,٤٨	م
البريد الوارد أخصص له ساعة معينة في النهار لمعالجته.	٣,٤٢	م
أعالج البريد الوارد أثناء وقت الفراغ فقط.	٢,٩٠	متردد
أجتمع مع المروسين مرة واحدة في الأسبوع وجدول الأعمال ومدة الاجتماع محددة مسبقا.	٣,٤٨	م
أتصفح البريد الإلكتروني مرة واحدة في اليوم فقط. سواء أكان ذلك لقراءة الرسائل و/ أو الرد عليها.	٣,٢٣	متردد
كلما سنح لي الوقت أقوم بقراءة الصحف وتصفح الإنترنت وغيرها كمعالجة البريد	٣,١١	متردد
المتوسط العام	٣,٣٠	متردد

تشير النتائج في الجدول (١٠) أعلاه، أن النتائج تباينت بين الموافقة والتردد في استخدام استراتيجية اللمسة الواحدة، وإن كانت نتائج الجدول بشكل عام تشير إلى التردد كما هو مثبت بالمتوسط العام ٣,٣٠ في حين تبين أن الفقرة رقم ٤ والتي تنص على "أقوم بمعالجة البريد الوارد أثناء وقت الفراغ فقط" حظيت بأقل متوسط حسابي وهذه نتيجة معقوله لأنه لا يمكن أن يعالج البريد الوارد في الفراغ فقط لأن هذا البريد لا يمكن أن يكون فيه شيء مهم ويعتمد عليه نجاح المؤسسة أو يحمل قرارات هامة لها علاقة بتطور المؤسسة أو بتطبيق بعض الاجراءات وتنفيذها

، في المقابل يتضح أن التردد يدل أيضاً على أن بعض أفراد العينة يفعلون ذلك ، ويلاحظ أيضاً من الجدول أن الفقرتين الثانية والخامسة حصلت على متوسط أكبر وهو ٤٨ , ٣ ، ويعزو الباحثان هذه النتائج الى واقع الادارة في فلسطين أن استراتيجية اللمسة الواحدة غير مطبقة وذلك يعود من وجهة نظر الباحثين الى عدم أو قلة كفاءة الموظفين في الإدارة العليا لأن جزء منهم تعين وهو غير مؤهل لهذا المنصب وقد تنقصهم الخبرة الادارية مما ينعكس على أدائهم . .

تدريب

وللإجابة عن أهم مضيعات الوقت كما وردت من نتائج تحليل الاستبانة التي تجيب عن السؤال الآتي :

من واقع عملك الإداري ، ما أهم مضيعات الوقت وفقا للمضيعات المبينة أدناه؟ أرجو ترتيبها (رقميا) وفقا لأكثرها هدرا للوقت :

الجدول (١١)

أهم مضيعات الوقت

الترتيب	مضيعات الوقت
١	المكالمات التلفونية
٦	مقاطعة الآخرين
٢	كثرة العمل الورقي
٧	الانترنت
١١	زيارات الأقارب والأصدقاء غير المخططة
٨	قراءة الصحف والمجلات
٤	استخدام قصاصات الورق لتدوين النشاطات بدلا من المفكرة
٥	عدم كتابة الواجبات اليومية
١٢	سوء الفهم للغير مما قد يؤدي إلى مشكلات تلتهم وقتك
٩	عدم إجراء تقييم ذاتي بشكل مستمر
١٠	النسيان
١٣	التكاسل والتأجيل
٣	عدم وجود أهداف وخطط واضحة

ما نلاحظه من الجدول (١١) وفقا لنتائج التحليل أن المكالمات الهاتفية وكثرة العمل الورقي وعدم وجود أهداف وخطط واضحة وعدم كتابة الواجبات اليومية بشكل منظم والاستعانة عنها بالكتابة على قصصات ورقية سرعان ما تتلاشى أو تنسى كانت من أهم مضيعات الوقت التي تواجه هؤلاء المديرين . وهذه النتائج تتوافق مع ما تم عرضه من نتائج في الجداول السابقة والتي ينتج عنها عدم انجاز الأعمال في الوقت المحدد وعدم وجود أي وقت فائض لرسم سياسات العمل وطرح استراتيجيات من شأنها تطوير أعمال المؤسسة .

وللإجابة على كيفية تخطي هذه المضيعات والاستفادة من الوقت بطريقة كفئة وفعالة ، وبعد قراءة وتلخيص ردود أفراد الدراسة حول كيفية التعامل مع هذه المضيعات والاستفادة من الوقت فكانت أكثرها التخفيف قدر الامكان من العمل الورقي المجهد وتوزيعه على الموظفين وتحويل المكالكات الهاتفية لموظفين آخرين بدلا من توجه هذه المكالمات لمكتب المدير فقط ، واستخدام مفكرات وسجلات يتم الاعتماد عليها في تسجيل المهمات اليوميو ووضع أهداف مسبقة قبيل البدء بالعمل .

وللإجابة عن فرضيات الدراسة التي وضعها الباحثان ، أنظر ملحق (٣) ، والتي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ألفا ٠,٠٥ لمتوسط إجابات عينة أفراد الدراسة حول استخدام استراتيجيات إدارة الوقت بكفاءة وفاعلية في العمل في مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص في شمال فلسطين (جنين وقلقيلية) تعزى إلى :

- العمر
- الجنس
- المؤهل العلمي
- التخصص
- بعد مكان العمل عن السكن
- الخبرة
- طبيعة العمل
- الخبرة في العمل الحالي

فقد تبين من نتائج اختبار الفرضيات وجود تباين بين أفراد العينة في بعض الاستراتيجيات حيث رفضت فرضيات الباحث في هذه الاستراتيجيات وفقا لبعض المتغيرات المستقلة وهي : استراتيجية إنشاء وتطوير قائمة الأولويات ، حيث أظهرت النتائج تباين وفقا لمتغير العمر

ومتغير طبيعة العمل، وكذلك استراتيجية الوقت + ١٠٠٪ وفقا لمتغير الجنس، واستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة وفقا لمتغير بعد مكان العمل عن السكن ومتغير الخبرة في العمل. وتم قبول باقي الفرضيات الأخرى والتي أظهرت عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة أفراد الدراسة. أنظر ملحق (٣).

ويعزي الباحثان نتائج اختبار هذه الفرضيات بشكل عام إلى أن معظم العاملين في هذه المؤسسات يستخدمون نمط موحد في إدارتهم لوقتهم ولكنه بعيد عن تنظيم الوقت بشكل فعال وكفؤ كما أظهرت نتائج الدراسة. وذلك بسبب العادات والتقاليد المستخدمة في المجتمع الفلسطيني، وعدم استغلال الوقت بشكل كفؤ، واتباع سياسة الباب المفتوح. أما بخصوص التبيان الذي ظهر في بعض الاستراتيجيات كالاستراتيجية الأولى التي تخص انشاء وتطوير قائمة الأولويات والتي أظهرت تباين بين كل من الفئات العمرية وعلى وجه الخصوص فئة الشباب وكذلك طبيعة العمل لصالح مدراء الدوائر، وهذه نتيجة محتملة ويبرر الباحثان هذا التباين كون الشباب لديهم القدرة على تنظيم الوقت أكثر من غيرهم بسبب اطلاعهم ومعرفتهم باستخدام كثير من الوسائل التكنولوجية الحديثة والتي بدورها عامل مساعد لتنظيم الوقت وانجاز أعمال كثيرة في وقت قصير، أما طبيعة العمل فلا شك أن مدراء الدوائر لديهم مسؤولية كبيرة تجاه عملهم والمسؤولية الملقاة على عاتقهم وبالتالي يستخدمون قائمة انشاء وتطوير الأولويات، وكذلك يبدؤون عملهم في بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات. وما يثير الغرابة أن الإناث يملن لمضاعفة الوقت أثناء تحديدهن لأعمالهن وقد يعزى ذلك لدقة المرأة في العمل وكذلك على الوجه المناقض لذلك خوفهن من عدم انجاز الأعمال الموكلة لهن في الوقت المحدد مما يضطرهن إلى مضاعفة الوقت. كما بينت النتائج أن استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة تباينت وفقا لمتغيرين مستقلين هما بعد السكن عن مكان العمل ومتغير الخبرة وهذه نتيجة واقعية ومحتملة لأن بعد السكن عن العمل قد يكون له دور كبير في عدم انجاز الأعمال بشكل كفؤ وفعال نظرا لما يصاحب ذلك من متاعب حتى الوصول إلى مكان العمل. أما متغير الخبرة فقد بينت النتائج أن من لديهم خبرات أكثر يستخدمن قوائم مختصرة وقد يعود السبب في ذلك من تجاربهن السابقة إلى عدم انجاز المهمات في الوقت المحدد مما يضطرهن اختصار هذه القوائم لإنجازها.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١ . عصفور، محمد شاكر (١٩٩١) كيفية إشغال المدير للوقت الرسمي، ندوة الإنتاجية في القطاع الحكومي ومعوقاتها، معهد الإدارة العامة، الرياض.

٢ . أبو شيخة، نادر والقريوتي، محمد، ١٩٩١، إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية، دراسات الجامعة الأردنية، المجلد ٢٠(أ)، العدد (١).

٣ . الطراونة، تحسين واللوزي، سليمان، ١٩٩٦، إدارة الوقت دراسة ميدانية استطلاعية، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع

٤ . حنّا، سناء، ١٩٩٨، إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥ . أبو زنط، نجود، ٢٠٠١، العلاقة بين إدارة الوقت والنمط القيادي لدى الإداريين في جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٦ . النعاس، إيهاب، ٢٠٠٣، اثر إدارة الوقت على ضغوط العمل في الإدارة العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التخطيط للدراسات العليا، طرابلس، ليبيا.

٧ . درة، عبد الباري، ١٩٩١، "إدارة الوقت مهارة أساسية من مهارات المدير العربي الفعال، مجلة المصارف العربية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع والعشرون، بيروت: اتحاد المصارف العربية.

٨ . محمود، صلاح الدين، ١٤١٧، "الوقت هو الحياة"، القاهرة، دارة التوزيع والنشر الإسلامية.

٩ . هلال، محمد عبد الغني، ١٩٩٨، "مهارات إدارة الوقت"، الطبعة الثالثة، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

١٠ . الهنداوي، وفية أحمد، ١٩٩٤، "استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل"، مجلة الإداري، مسقط: معهد الإدارة العامة، العدد ٥٨.

١١ . وتر، محمد، ١٩٨٥، "دور الزمن في الإدارة"، دمشق: المطبعة العلمية.

١٢ . أبو شيخة، نادر أحمد، والقريوتي، محمد، ١٩٩١، "إدارة الوقت في الأجهزة

الحكومية الأردنية" ، مجلة الدراسات والعلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، العدد الأول، المجلد ٢٠

١٣ . أبو شيخة، نادر أحمد، ١٩٩١ ، "إدارة الوقت" ، عمان: دار المجدلاوي .

١٤ . بريمة، علي، ١٩٩٠ ، "إنتظام الدوام في الأجهزة الحكومية في عمان" ، مجلة الإداري، مسقط: معهد الإدارة العامة، عدد ٤١

١٥ . عصفور، محمد شاكر، "(١٤٠٢)، "إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، الرياض: معهد الإدارة العامة .

١٦ . عصفور، محمد شاكر، ١٩٨٠ ، "كيفية اشغال المدير لوقت الدوام الرسمي" ، ندوة الإنتاجية في القطاع الحكومي ومعوقاتها" ، الرياض، معهد الإدارة العامة .

١٧ . الغيث، محمد بن عبد الله، ١٩٩٠ ، "الإنتاجية في القطاع الحكومي" ، المفهوم والمعوقات ووسائئل وطرق تحسين الإنتاجية" ، مجلة الإداري، مسقط، معهد الإدارة العامة، العدد ٤١ .

١٨ . القرني، علي سعيد، ١٤١٧ ، "إدارة الوقت: دراسة ميدانية عن مدى استغلال المدير السعودي للوقت في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود .

١٩ . الكبسي، عامر، ١٩٨٩ ، "الهدر في الوقت الرسمي للموظفين" ، النفط والتنمية، بغداد، دار التوزيع للصحافة والنشر .

٢٠ . ملائكة، عبد العزيز محمد، "إدارة الوقت في الأعمال بالمملكة العربية السعودية" ، بنك القاهرة السعودي، جدة، إدارة البحوث الاقتصادية والمعلومات .

٢١ . منى، فريج، ١٩٨٨ ، "التنفيذيين العرب" ، مجلة الإدارة، القاهرة، العدد ٦٤ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

22. *Culp, S. "How to get organized when you don't have the time", Cincinnati, OH: Writer's Digest Books, 1986.*
23. *Lakein, A. "How to get control of your time and your life", New York: David McKay, 1993.*
24. *Roesch, Roberta., "Time management for busy people / Roberta Roesch", New York : McGraw-Hill, c1998.*
25. *Corcoran, Mary E. (Mary Ellen), "Time management : for people with no time", United States: William Waldron Publishers, c1999.*
26. *Kelly, John M, "The executive time & stress management program", Maywood, NJ, : Alexander Hamilton Institute, c1991.*
27. *Mayer, J. J, "If you haven't got the time to do it right, when will you find the time to do it over?", New York: Simon & Schuster, 1991.*
28. *http://www.maknoon.com/mon/section28/10094.html*
29. *http://www.zavenonline.com/times.shtml*
30. *Drucker, Po, 1973, "Time Management", London: Bim*
31. *Alexander, Roy, 1992, "Commonsense Time Management", New Yourk: AMACOM.*

الملاحـــق:

ملحق (١)

الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي، المدير العام، مدير الدائرة، رئيس القسم،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحثان بإعداد دراسة حول معرفة مدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى موظفي الإدارة العليا أثناء قيامهم بعملهم اليومي، وتحديداً لمعرفة مدى استخدام هذه الاستراتيجيات وما هي مضيعات الوقت إن وجدت، وكذلك كيف يمكن التغلب على مثل هذه المضيعات.

راجيا تعاونكم معنا في تعبئة هذه الاستمارة، ونؤكد لكم أن هذه المعلومات سوف تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرين حسن تعاونكم معنا.

الباحثان د. فتح الله غانم، و د. عطية مصلح

أخي، المدير العام، مدير الدائرة، رئيس القسم، تقسم هذه الاستبانة إلى أربعة أقسام رئيسة، يحتوي القسم الأول على المعلومات الشخصية، والأقسام الثاني والثالث والرابع تمثل المتغيرات الخاصة بمدى استخدام استراتيجيات إدارة الوقت، وما هي مضيعات الوقت، وكيف يمكن التغلب على مضيعات الوقت إن وجدت . لذا أرجو منك وضع أشارة X في المكان المناسب لمعرفة إجابتك عن كل متغير من متغيرات البحث.

القسم الأول: المعلومات الشخصية

١ . العمر :	[] أقل من ٢٥ سنة	[] ٢٥ – ٣٠ سنة	[ ] ٣١ – ٣٥ سنة
	[] ٣٦ – ٤٠ سنة	[] ٤١ – ٤٥ سنة	أكثر من ٤٥ سنة
٢ . الجنس :	[] ذكر	[] أنثى	
٣ . المستوى العلمي :	[] ثانوية فما دون	[] دبلوم	[] جامعي
٤ . التخصص	[] علوم إدارية	[] آداب	[] هندسة
	[] حاسوب	[] طب	[] فني مختبرات
	[] غير ذلك ، من فضلك حدد ، ___________________________ ___________		
٥ . بعد مكان الإقامة عن المؤسسة	[] أقل من كم واحد [] ١١ – ٢٠ كم	[] ١ – ٥م [] ٢١ – ٣٠ كم	[] ٦ – ١٠ كم [] أكثر من ٣٠ كم
٦ . عدد سنوات الخبرة :	[] أقل من ٥ سنوات	[] ٥ – ٧ سنوات	[] ٨ – ١٠ سنوات
	[] ١١ – ١٥ سنة	[] ١٦ – ٢٠ سنة	[] أكثر من ٢٠ سنة
٧ . طبيعة العمل :	[] مدير عام المؤسسة	[] مدير دائرة	[] رئيس قسم
٨ . أنا في العمل الإداري الحالي منذ	[] أقل من ٥ سنوات	[] ٥ – ٧ سنوات	[] ٨ – ١٠ سنوات
	[] ١١ – ١٥ سنة	[] ١٦ – ٢٠ سنة	[] أكثر من ٢٠ سنة

القسم الثاني:

أخي، المدير العام، مدير الدائرة، رئيس القسم، فيما يلي مجموعة من العناصر صممت لمعرفة مدى استخدامك استراتيجيات إدارة الوقت أثناء عملك. أرجو منك وضع إشارة X في المكان المناسب لكل عبارة بهدف معرفة إلى أي مدى موافقتك على كل عبارة من عبارات هذا القسم، حيث موافق بشدة تأخذ قيمة الرقم العظمى ٥، في حين عدم موافقتك بشدة على العبارة تأخذ قيمة الرقم الصغرى ١.

الرقم	استراتيجية إنشاء وتطوير قائمة الأولويات	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
١	أقوم بتدوين المهمات الملحة في قائمة الأولويات					
٢	أستخدم الترقيم لكل مهمة من المهمات التي تم تدوينها					
٣	أقوم بوضع الأهداف التي ينبغي تحقيقها في الشهر القادم					
٤	أقوم بتقييم كل هدف من الأهداف التي تم تدوينها					
٥	أبدأ العمل بتدوين المهمات الملحة للعمل عليها .					
٦	اختار بعض المهمات المفضلة ضمن قائمة الأولويات					
٧	أقوم بتدوين الوقت المتوقع لكل مهمة في قائمة الأولويات					
٨	أبدأ بالعمل بالرقم الأول ولا أنتقل للرقم الثاني إلا بعد الانتهاء من الأول					

الرقم	إستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١	أبدأ اليوم الجديد بمراجعة ما تم إنجازه من أعمال في اليوم السابق					
٢	أقوم بمقارنة الأهداف التي يجب تحقيقها بالعمل الذي تم إنجازه					
	أبدأ العمل في اليوم الجديد بالأشياء الملحة والتي لم تنجز في اليوم السابق					
٤	في المعدل مجموع ساعات النوم في اليوم لا تتجاوز ٨ ساعات بما في ذلك وقت النوم في الظهيرة أحيانا					
٥	أقوم بتصنيف قائمة المهمات لمهام ملحة جدا وأخرى يمكنها الانتظار					
٦	أثناء تحديد الوقت المتوقع لإنجاز جميع المهمات ، أضع وقت للراحة					
٧	أفحص قائمة الأعمال بشكل منتظم وأرشد المرؤوسين لفعل ذلك					

الرقم		موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
٨	عند توزيع الواجبات على المرؤوسين، أتأكد بنفسي أنهم يقومون بالعمل بطريقة جيدة					
٩	أطلب من المرؤوسين في كل اجتماع أن يحضروا قوائم الأعمال ويستعملوها كأساس لتقريرهم عن العمل					
الرقم	استراتيجية البدء بالمواضيع الصعبة	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١	أبدأ العمل بالمواضيع الصعبة حتى لو لم أكن أرغب تلك المواضيع					
٢	يتم إنجاز المهمات التي تتصف بالصعوبة في ساعات الصباح الأولى					
٣	قبل أن أغادر المكتب، أكتب الأشياء التي لم أتمكن من إنجازها اليوم، كونها تحتاج إلى وقت كبير .					
٤	أقوم بتفويض المهمات الصعبة على المرؤوسين بهدف إنجازها					
٥	أستعن بالتقنيات الحديثة لتساعدني في إنجاز المهمات الصعبة					
٦	حتى الأعمال الصعبة التي أبدأ بها عملي، أبدؤها بالترتيب ولا أنتقل للأخرى دون الانتهاء من الأولى					
٧	في نهاية الدوام أجرى عملية تقييم ذاتي لمعرفة جوانب التقصير إن وجدت					
٨	الأعمال الصعبة أحاول أن أستمتع وأنا أقوم بها، وكأنها مفضلة لي .					
الرقم	استراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة .	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١	أقوم بإعداد قائمة بالمهمات اليومية في كل صباح بشكل مختصر					
٢	القائمة التي يجب أن تنفذ في ذلك اليوم يجب أن تكون مختصرة قدر الامكان					
٣	ما يتم التخطيط له بشكل يومي يتم إنجازه نهاية اليوم .					
٤	أعتمد في تخطيطي لأعمال اليوم على مفكرة واضحة وفي متناول اليد .					
٥	أركز على عملي وانتهي منه ولا أشتت ذهني في أكثر من عمل .					
٦	أتوقف عن النشاط غير المنتج فورا، وانتقل للنشاط الذي يليه .					
٧	في نهاية اليوم وبعد مراجعتي لقائمة المهمات التي يجب تنفيذها، أجد نفس قد أنهيتها في فترة الصباح المبكر .					

	استراتيجية سؤال نفسك من يستطيع عمل هذا	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١.	في بداية كل يوم عمل أسأل نفسي من يستطيع القيام ببعض الأعمال					
٢.	أقوم بتكليف بعض الموظفين لإنجاز بعض الأعمال					
٣.	أسأل نفسي دائما ما الذي أستطيع فعله بنفسي بدلا من توزيعها على الموظفين لاستغلال وقتي بكفاءة.					
٤.	أقوم بالتحاور مع المرؤوسين بشكل دائم لزيادة كفاءة العمل بالمهمات التي توكل إليهم					
٥.	قبل توزيع المهمات على المرؤوسين، أقوم بتحديد هدف لكل دور يجب تنفيذه.					
٦	العمل الموكل للمرؤوسين ينجزونه بكفاءة وفاعلية كما طلب منهم.					
٧	إنجاز بعض المهمات الموكلة لي من قبل المرؤوسين يزيد من كفاءتهم وفهمهم للعمل.					
	استراتيجية الوقت + ١٠٠٪	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١.	عند تحديد الوقت المتوقع لإنجاز قائمة المهمات أقوم بمضاعفة هذا الوقت.					
٢.	الوقت الإضافي الذي يتم زيادته إلى الوقت المقدر يستخدم بدلا من الوقت الضائع					
٣.	غالبا ما يتساوى الوقت المقدر مع الوقت الإضافي لإنهاء المهمات .					
٤.	الوقت المقدر + الوقت الإضافي في كثير من الأحيان يكفي لإنجاز تلك المهمات .					
٥	أرى ارتياح في تصريف المهمات عند مضاعفة الوقت المقدر لإنجاز أي مهمة.					
٦	أقوم بمضاعفة الوقت المقدر لإنجاز المهمات نظرا للاتصالات الواردة وبعض المراجعين.					
٧	المهمات الموكلة للمرؤوسين بعد تقدير الوقت ومضاعفته تأتي لي بشكل منجز ١٠٠٪					

	استراتيجية اللمسة الواحدة	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	معارض بشدة
١.	أقوم بتصفح الصحف والمجلات في الصباح فقط ، كون هذه الأمور تستهلك كمية كبيرة من الوقت .					
٢.	أقوم بالتعليق والرد على البريد الوارد فور وصوله .					
٣.	البريد الوارد أخصص له ساعة معينة في النهار لمعالجته .					
٤.	أقوم بمعالجة البريد الوارد أثناء وقت الفراغ فقط .					
٥.	أجتمع مع المرؤوسين مرة واحدة في الأسبوع وجدول الأعمال ومدة الاجتماع محددة مسبقا .					
٦	أتصفح البريد الإلكتروني مرة واحدة في اليوم فقط . سواء كان ذلك لقراءة الرسائل و/ أو الرد عليها .					
٧	كلما سنح لي الوقت أقوم بقراءة الصحف وتصفح الإنترنت وغيرها كمعالجة البريد					

القسم الثالث :

من واقع عملك الإداري، ما هي أهم مضيعات الوقت وفقا للمضيعات المبينة أدناه، أرجو ترتيبها (رقميا) وفقا لأكثرها هدرا للوقت :

الرقم	مضيعات الوقت
	عدم وجود أهداف وخطط واضحة
	التكاسل والتأجيل
	النسيان
	مقاطعة الآخرين
	عدم اكتمال الأعمال
	سوء الفهم للغير مما قد يؤدي إلى مشاكل تلتهم وقتك
	عدم كتابة الواجبات اليومية
	استخدام قصاصات الورق لتدوين النشاطات بدلا من المفكرة
	عدم إجراء تقييم ذاتي بشكل مستمر
	زيارات الأقارب والأصدقاء غير المخططة
	المكالمات التلفونية
	العمل ألورقي
	قراءة الصحف والمجلات
	الانترنت

القسم الرابع :

وفقا لما حددته من مضيعات للوقت أعلاه ، أرجو أن تبدي وجهة نظرك في الحلول المقترحة لتلك المضيعات ، وكتابة أي مضيعات أخرى لم تتطرق لها الاستبانة؟

____

____

____

أية اقتراحات أخرى ترغب في إضافتها ، من فضلك أن تكتبها وسنكون سعيدين لرؤيتها . -

\- -

\- -

\- -

انتهت الأسئلة شاكرين حسن تعاونكم معنا ، ، ، ، ، ،

الباحثان

د . فتح الله غانم

د . عطية مصلح

ملحق (٢)

التوزيع التكراري والنسب المؤوية لعينة أفراد الدراسة

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير العمر

الفئة العمرية	التكرار	٪
أقل من ٢٥ سنة	٤	٥,٦
٢٥ – ٣٠ سنة	٣٤	٤٧,٩
٣١ – ٣٥ سنة	١٦	٢٢,٥
٣٦ – ٤٠ سنة	٥	٧,٠
٤١ – ٤٥ سنة	٨	١١,٣
أكثر من ٤٥ سنة	٤	٥,٦
المجموع	٧١	١٠٠,٠

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	٪
أقل من ٥ سنوات	٤	٥,٦
٥ – ٧ سنوات	٢٨	٣٩,٤
٨ – ١٠ سنوات	١٩	٢٦,٨
١١ – ١٥ سنة	١٤	١٩,٧
١٦ – ٢٠ سنة	٣	٤,٢
أكثر من ٢٠ سنة	٣	٤,٢
المجموع	٧١	١٠٠,٠

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	٪
ذكر	٥٧	٨٠,٣
أنثى	١٤	١٩,٧
	٧١	١٠٠,٠

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير البعد عن مكان العمل

البعد بالكيلومترات	التكرار	٪
أقل من كم واحد	٥	٧,٠
١ – ٥ كم	٢٤	٣٣,٨
٦ – ١٠ كم	١٠	١٤,١
١١ – ٢٠ كم	٨	١١,٣
٢١ – ٣٠ كم	١٦	٢٢,٥
أكثر من ٣٠ كم	٨	١١,٣
المجموع	٧١	١٠٠,٠

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	التكرار	٪
مدير عام المؤسسة	٧	٩,٩
مدير دائرة	٣٥	٤٩,٣
رئيس قسم	٢٩	٤٠,٨
المجموع	٧١	١٠٠,٠

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير المستوى العلمي

المستوى العلمي	التكرار	٪
ثانوية فما دون	٣	٤,٢
دبلوم	١٥	٢١,١
جامعي	٥٣	٧٤,٦

التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير التخصص				المجموع	٧١	١٠٠,٠
التخصص	التكرار	٪		التوزيع التكراري والنسب المؤوية وفقا لمتغير المستوى العلمي		
علوم إدارية	١٠	١٤,١		البعد بالكيلومترات	التكرار	٪
آداب	٢٧	٣٨,٠		أقل من كم واحد	٥	٧,٠
هندسة	١٣	١٨,٣		١ – ٥ كم	٢٤	٣٣,٨
حاسوب	١٤	١٩,٧		٦ – ١٠ كم	١٠	١٤,١
طب	٥	٧,٠		١١ – ٢٠ كم	٨	١١,٣
فني مختبرات	٢	٢,٨		٢١ – ٣٠ كم	١٦	٢٢,٥
غير ذلك	٠	٠,٠٠		أكثر من ٣٠ كم	٨	١١,٣
المجموع	٧١	١٠٠,٠		المجموع	٧١	١٠٠,٠

ملحق ٣

اختبار التباين الأحادي لفرضيات الدراسة

اختبار فرضيات البحث وفقا للمتغيرات المستقلة، حيث تم إعطاء كل إستراتيجية من هذه الاستراتيجيات متغير av1 – avr7 لجميع الاستراتيجيات السبع، كما يلي:

إستراتيجية إنشاء وتطوير قائمة الأولويات avr1

إستراتيجية بداية كل يوم عمل بمراجعة قائمة الأولويات avr2

إستراتيجية البدء بالمواضيع الصعبة avr3

إستراتيجية الاحتفاظ بالقائمة التي يجب تنفيذها مختصرة avr4

إستراتيجية سؤال نفسك من يستطيع عمل هذا avr5

إستراتيجية الوقت + 100% avr6

إستراتيجية اللمسة الواحدة avr7

معيار قبول أو رفض الفرضية:

إذا كانت Asymp . Sig . أقل من ٠,٠٥ نرفض الفرضية، وعكس ذلك نقبل الفرضية، إشارة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

جدول (١٢)

وفقا لمتغير العمر

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	13.416	6.518	7.411	9.875	3.414	2.495	1.301
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp . Sig .	0.020	0.259	0.192	0.079	0.636	0.777	0.935

جدول (١٣)

وفقا لمتغير الجنس

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	0.237	0.237	2.607	0.030	1.125	6.673	0.021
df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp . Sig .	0.626	0.626	0.106	0.861	0.289	0.010	0.884

جدول ١٤)

وفقا لمتغير المستوى العلمي

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	0.609	1.517	2.464	2.404	2.490	1.072	3.362
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp . Sig .	0.737	0.468	0.292	0.301	0.288	0.585	0.186

جدول (١٥)

وفقا لمتغير التخصص

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	0.577	7.109	6.219	8.170	8.537	7.306	4.362
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp . Sig .	0.989	0.213	0.286	0.147	0.129	0.199	0.499

جدول (١٦)

وفقا لمتغير بعد السكن عن مكان العمل

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	7.579	5.690	12.219	17.280	3.972	2.385	5.863
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0.181	0.338	0.032	0.004	0.553	0.794	0.320

جدول (١٧)

وفقا لمتغير الخبرة في العمل

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	6.838	3.166	9.220	11.460	2.908	3.331	6.113
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0.233	0.674	0.101	0.043	0.714	0.649	0.295

جدول (١٨)

وفقا لمتغير طبيعة العمل

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	12.380	9.053	1.247	1.278	2.280	5.687	1.685
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0.002	0.011	0.536	0.528	0.320	0.058	0.431

جدول (١٩)

وفقا لمتغير الخبرة في العمل الحالي

	avr1	avr2	avr3	avr4	avr5	avr6	avr7
Chi-Square	4.135	4.848	10.822	6.747	3.882	9.626	6.932
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0.530	0.435	0.055	0.240	0.566	0.087	0.226

أبعاد الولاء التنظيمي
والعوامل المؤثرة عليه لدى موظفي
البنوك في محافظة الخليل/ فلسطين

أ. لينة حسام المحتسب*

د. مروان سعيد جلعود**

* دائرة العلوم الإدارية ونظم المعلومات / كلية العلوم الإدارية /جامعة بوليتكنك فلسطين / الخليل

* دائرة العلوم الإدارية ونظم المعلومات / كلية العلوم الإدارية /جامعة بوليتكنك فلسطين / الخليل

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة ما بين المتغيرات الديموغرافية والولاء التنظيمي ومدى تأثره بالمناخ التنظيمي والرضا الوظيفي والعوامل المؤدية إلى تكوينه وزيادته . و لقد تكون مجتمع الدراسة من (٢١٠) موظف وموظفة وعينتة مقصودة شملت جميع العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل ، وقد استخدمت هذه الدراسة أداة قياس (استبانة) مكونة من مجموعة من الأسئلة المغلقة والمتعلقة بمشكلة البحث .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي :

١ . توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل فالعاملون الذكور اكثر ولاء من الإناث، كما توجد هذه العلاقة في الولاء الأخلاقي، بينما لم تثبت في الولاء العاطفي والولاء المستمر .
٢ . توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير العمر والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل ، وقد كانت النتائج لصالح فئة ٥٠ سنة فما فوق، وقد تبين انه كلما زاد عمر الفرد ازداد ولاؤه، وقد أثبت ذلك في الولاء العاطفي، بينما لم يثبت ذلك مع الولاء المستمر والأخلاقي .
٣ . توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل، وقد كانت لصالح حملة الشهادة الثانوية العامة، كما ظهرت هذه العلاقة في الولاء العاطفي بينما لم تظهر في الولاء المستمر والأخلاقي .
٤ . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الراتب الشهري ودرجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل، وقد ثبتت هذه العلاقة في الولاء المستمر والأخلاقي، بينما لم يثبت ذلك مع الولاء العاطفي
٥ . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من (الحالة الاجتماعية، ومدة الخدمة) والولاء التنظيمي و أبعاده .
٦ . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المشاركة والولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة .
٧ . توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الاتصال والولاء التنظيمي و أبعاده الثلاثة .

٨ . توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة المتبع والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك، أما في أبعاد الولاء فتظهر هذه العلاقة في الولاء الأخلاقي بينما لم يتم إثبات وجود هذه العلاقة في كل من الولاء العاطفي والمستمر.

٩ . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيةً بين كل من (الحوافز، وطبيعة العمل) والولاء التنظيمي و أبعاده.

١٠ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من متغير التدريب والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك، كما ولم تظهر الدراسة وجود علاقة بين التدريب وبين كل من الولاء المستمر والولاء الأخلاقي، بعكس ما ظهر في الولاء العاطفي حيث اتضح وجود علاقة بينهما.

١١ . توجد علاقة بين كل من (الغياب، معدل دوران العمل، التأخر عن العمل، عدد ساعات العمل) وبين الولاء التنظيمي.

١٢ . هناك أهمية كبيره لكل من العوامل الآتية في تكوين الولاء التنظيمي وهي مرتبة ترتيبا تنازليا (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، ووضوح الأدوار والمهمات الوظيفية، ووضوح الأهداف التنظيمية، والعلاقات الاجتماعية الجيدة).

١٣ . ينظر معظم العاملين في قطاع البنوك لمكان عملهم على انه مكان دائم يحقق لهم التميز والمكانة الاجتماعية، في حين ترى نسبة ضئيلة على انه مكان مؤقت للعمل.

١٤ . يؤكد معظم العاملين في قطاع البنوك على دفاعهم عن البنك والتحدث عنه بصورة إيجابية حتى يغيروا النظرة الخاطئة التي يأخذها البعض تجاه البنوك.

Abstract

This study aims to explore the influence of demographic characteristics, the internal and external factors, job satisfaction on organizational loyalty. The sample of the study consists of (210) employees working at the banks district in Hebron.

The results of the study were as follow:

1. ***There is a significant difference in organizational loyalty due to the gender, age, and educational attainment.***
2. ***There are no significant differences in organizational loyalty due to the marital status, tenure, and the salary.***
3. ***There is no significant difference for the importance of each of the following factors on organizational loyalty :(incentives, work itself, participation, communication, leadership style, and training) .***
4. ***There is a significant differences for the importance of each of the following factors on organizational loyalty :(job security and stability, un ambiguity of (roles, tasks , and goals) and good relationships among colleagues) .***
5. ***The Majority of the banks employees talk positively about their banks in order to change the negative view that some people take.***

مقدمة الدراسة :

شهد قطاع البنوك في مناطق الضفة الغربية وغزة توسعا ونموا متزايدا خلال السنوات القليلة الماضية، وقد أدى هذا النمو إلى زيادة التنافس بين البنوك لجذب أكبر عدد ممكن من الزبائن والمستثمرين، وذلك بتقديم أفضل الخدمات البنكية والتي تعتمد بشكل أساسي على القوى البشرية.

ويعتبر العنصر البشري هو الأهم في هذا الجانب بما يبذله من جهد وفعالية تساهم في رفع مستوى التنظيم وكفاءته، وكذلك الأداء الوظيفي ، ولذلك يلاحظ أن مصلحة أي منظمة تكمن في القدرة على الاحتفاظ بالعاملين لديها بإشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم عن طريق إيجاد ما يعرف بالمناخ التنظيمي السليم وخلق الولاء التنظيمي لدى الأفراد.

ويعمل الأفراد في تجمعات يتعرضون فيها لمواقف تساهم في تشكيل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم، فإذا تكونت لدى الأفراد مشاعر سلبية ،فانهم سيعيشون في بيئات عمل يغلب عليها طابع الصراع والتوتر التنظيمي الذي سوف يؤدي إلي نتيجة حتمية تتمثل في تدني مستوى الولاء والانتماء الوظيفي وانخفاضهما. أما إذا كانت مشاعر الأفراد إيجابية نتيجة لوجود مناخ تنظيمي سليم فان ذلك سيشجع وينمي عامل الولاء والانتماء الوظيفي لديهم، ومن ثم ترتفع إنتاجيتهم وهكذا ينعكس على المنظمة ويجعلها تستطيع المحافظة على بقائها واستمرارها وتحقيق أهدافها.

ونتيجة للدراسات والبحوث التي أجريت في مجال العلوم الإنسانية والسلوك التنظيمي بشكل عام ومجال الولاء التنظيمي بشكل خاص والتي أشارت إلى أهمية الولاء التنظيمي، وما له من آثار إيجابية على نوعية أداء الموظف في العمل و مستوى إنتاجة، وتبنيه لأهداف المؤسسة ومصالحها وسعيه لتحقيق ذلك بشكل ناجح، ارتأى الباحثان دراسة هذا الموضوع لأنه المحرك الأول لتفعيل العاملين ودورهم في تبني أهداف المنظمة والسعي إلى تحقيقها والعمل على إيجاد التوازن بين مصالحها وأهدافها وطموحاتها من جانب وطموح الأفراد العاملين فيها من جانب آخر.

مشكلة الدراسة والأسئلة المتعلقة بها :

وفي ضوء ما سبق سعت الدراسة إلى معرفة دور الولاء التنظيمي في تطوير أداء موظفي البنوك ، ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة تحددت مشكلة الدراسة بالتساؤلات

الآتية :

١. هل هناك علاقة بين المتغيرات الديموغرافية : (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والراتب الشهري، ومدة الخدمة) وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل؟
٢. هل هناك تأثير لكلٍ من : (المناخ التنظيمي، والرضا الوظيفي) على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل؟
٣. ما هي طبيعة العلاقة بين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل والمتغيرات : (التأخر عن الدوام، والغياب ، ومعدل دوران العمل ، وعدد ساعات العمل)؟
٤. ما مدى أهمية كلٍ من العوامل : (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، ووضوح الأهداف التنظيمية، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية) في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل؟

أهمية الدراسة:

تظهر اهمية البحث من :

١. معرفة أهم العوامل المساعدة في تكوين الولاء التنظيمي و استغلالها في تحسين الاداء.
٢. ادراك مدى أهمية الولاء التنظيمي و انعكاسه على سلوك العاملين.
٣. مساهمة هذه الدراسة عند وضع خطط و برامج من شأنها تحسين مستوى الولاء التنظيمي و الاداء الوظيفي.
٤. معرفة أكثر المتغيرات الديموغرافية تأثيرا" على درجة الولاء التنظيمي و مراعاة ذلك عند عملية اختيار الكفاءات المناسبة للعمل.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى :

١. إلقاء الضوء على العلاقة بين الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي، والاستمراري

والأخلاقي) والمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والراتب الشهري، ومدة الخدمة).

٢. معرفة مدى تأثير المناخ التنظيمي من حيث)المشاركة، والاتصال، وأسلوب القيادة)على الولاء التنظيمي.

٣. معرفة مدى تأثير الرضا الوظيفي من حيث: (الحوافز، وطبيعة العمل، والاهتمام بالتدريب) على الولاء التنظيمي.

٤. معرفة علاقة الولاء التنظيمي بالمتغيرات مثل: (التأخر عن الدوام، والغياب، ومعدل دوران العمل، وعدد ساعات العمل).

٥. معرفة أهمية العوامل: (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، ووضوح الأهداف التنظيمية، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية في تكوين الولاء التنظيمي).

٦. تقديم التوصيات اللازمة لزيادة الولاء التنظيمي وتعزيزه لدى العاملين في قطاع البنوك.

فرضيات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية لانها أكثر دقة من الفروض المباشرة:

١. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والراتب الشهري، ومدة الخدمة) وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

٢. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير كل من (المناخ التنظيمي، والرضا الوظيفي) على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

٣. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل وكل من المتغيرات: (التأخر عن الدوام، والغياب، ومعدل دوران العمل، وعدد ساعات العمل).

٤. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية في مدى أهمية كل من العوامل: (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، ووضوح الأهداف التنظيمية، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية) في تكوين الولاء

التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل .

منهجية الدراسة :

اعتمد الباحثان على الأسلوب الوصفي التحليلي بالصورة المسحية لملاءمة هذا الأسلوب لطبيعة الدراسة، والذي ارتكز على الوصف الدقيق والتفصيلي لموضوع الدراسة وفهم العلاقة القائمة بين موضوع الولاء التنظيمي بأبعاده والعوامل المؤثرة عليه .

مجتمع الدراسة :

وهو جميع مفردات الظاهرة المدروسة، أو جميع الأشخاص الذين يكونون الدراسة، ويتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من العاملين في البنوك في محافظة الخليل، والذين يبلغ عددهم (٢١٠) موظف وموظفه كما هو موضح في الجدول(١) (حصل الباحثان على هذا العدد بالاتصال الهاتفي المباشر مع مدراء البنوك).

عينة الدراسة:

إختار الباحثان العينة الكلية (القصدية) حيث أن هذه العينة ممثلة لخصائص المجتمع، وبذلك يمكن تعميم النتائج التي حصلنا عليها من العينة على كل أفراد المجتمع الأصلي. ولقد اشتملت العينة على جميع العاملين في البنوك في محافظة الخليل والبالغ عددهم (٢١٠ موظف وموظفه) و وزعت الاستبانات عليهم بشكل كامل حيث قام الباحثان بذلك بشكل شخصي، واسترجع (١٦٥) استبانه منها، ويشكل هذا العدد ما نسبته (٧٨,٥٪) من الاستبانات المسترجعة ولم يتم تستثنى أي استبانه بسبب التلف. ويوضح الجدول (١) البنوك في محافظة الخليل وعدد العاملين فيها ، وعدد الاستبانات الموزعة، وعدد الاستبانات المسترجعة .

الجدول (١)

جدول يبين البنوك في محافظة الخليل وعدد العاملين فيها ، وعدد الاستبانات الموزعة وعدد الاستبانات المسترجعة

اسم البنك	عدد العاملين	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة
البنك الأهلي – شارع السلام	١٩	١٩	١٨
البنك الأهلي – شارع الشلالة	٦	٦	٥
البنك الإسلامي العربي	١١	١١	١٠
البنك الإسلامي الفلسطيني	٨	٨	٦
البنك العربي – شارع السلام	٢٨	٢٨	١٨
البنك العربي – شارع الشلاله	٥	٥	٤
البنك العربي – دورا	٤	٤	٤
بنك الاستثمار الفلسطيني	١١	١١	١٠
بنك الأردن	٣٥	٣٥	٣٠
بنك الإسكان – دوار المنارة	١٥	١٥	١٥
بنك الإسكان – الظاهرية	٣	٣	٣
البنك الإسلامي الفلسطيني حاليا	١٤	١٤	٤
بنك القاهرة عمان – واد التفاح	٢٠	٢٠	١٣
بنك القاهرة عمان – الشلالة	١٦	١٦	١٣
بنك فلسطين المحدود	١٥	١٥	١٢
المجموع	٢١٠	٢١٠	١٦٥

أداة الدراسة :

وللحصول على البيانات من مصادرها الرئيسية أعدت استبانة شاملة تحتوي على مجموعة من الأسئلة المغلقة والمتعلقة بمشكلة البحث. وقد تكونت الاستبانة من (٦) أجزاء :

الجزء الأول : وتتضمن رسالة التغطية التي تبين موضوع البحث والهدف منه.

الجزء الثاني : ويشتمل على معلومات عامة حيث تتضمن المتغيرات الديموغرافيه وهي على النحو ألآتي :

- الجنس ويتخذ مستويين من ذكر وأنثى.
- العمر وقد قسم إلى أربعة مستويات من (٢٠–٣٠)، ومن (٣١–٤٠)، ومن (٤١–٥٠)،

و (٥١) فما فوق.

- الحالة الاجتماعية وقد اتخذت ثلاثة مستويات(أعزب، ومتزوج، وأخرى)
- المؤهل العلمي وقد اتخذ أربعة مستويات (ثانوية عامه، ودبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فما فوق)
- مدة الخدمة وقد شملت أربعة فئات من (١ – ٥) سنوات، ومن (٦ – ١٠) سنوات، ومن (١١ – ١٥) سنة، و(١٥) سنة فما فوق.

الجزء الثالث: ويتكون من أسئلة عامة تهدف إلى اختبار الفرضيات في الدراسة، وقد صنفت هذه الأسئلة إلى:

- أسئلة تتعلق بأبعاد الولاء التنظيمي: وتضم العبارات من (١– ١٧) حيث أن:

  الولاء التنظيمي العاطفي: يضم العبارات من (١– ٧)

  الولاء التنظيمي المستمر: يضم العبارات من (٨– ١٢)

  الولاء التنظيمي الأخلاقي: يضم العبارات من (١٣– ١٧)
- أسئلة لمعرفة تأثير المناخ التنظيمي على الولاء التنظيمي : وتضم العبارات من (١٨– ٢٩) حيث أن:

  المشاركة: تضم العبارات من (١٨– ٢٠)

  الاتصال: يضم العبارات من (٢١– ٢٥)

  نمط القيادة: يضم العبارات من (٢٦– ٢٩)

الجزء الرابع: يحتوي على أسئلة لمعرفة النتائج والآثار المترتبة على الولاء التنظيمي.

الجزء الخامس: يحتوي على أسئلة لمعرفة تأثير الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي: وتضم العبارات من (١– ١٢) حيث أن:

الحوافز: تضم العبارات من (١– ٤)

طبيعة العمل: تضم العبارات من (٥– ٨)

التدريب: تضم العبارات من (٩– ١٢)

الجزء السادس: يحتوي على أسئلة لمعرفة أهم العوامل المساعدة في تكوين الولاء

التنظيمي .

أداة الدراسة و ثباتها:

استخدمت معادلة الثبات كروبناخ ألفا لقياس مدى ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠ر٩٠) درجة الصدق الداخلية والتناسق لأسئلة الاستبانة، وأعدت الاستبانة اعتمادا على خبرة الباحثين في هذا المجال وبالتشاور مع زملاء العمل في الجامعة ، وقد استبقيت الفقرات التي اتفق عليها الفريق فقط .

محددات الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على جميع موظفي البنوك في محافظة الخليل / فلسطين خلال الفترة الزمنية الممتدة (ما بين شهر شباط وحتى نهاية شهر حزيران من العام ٢٠٠٥) وقد تحددت نتائج الدراسة بما وفرته من شروط اختيار العينة وحجمها، والاستبانة المستخدمة كأداة للدراسة من حيث صدقها، وثباتها، ونجاعتها، وما وفره الباحثان فيما يتعلق بتطبيق أداة الدراسة وتحليلها .

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ الاستبانات باستخدام برنامج تحليل الرزم الإحصائية SPSS حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، كما استخدم اختبار(T-Test) الذي يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجات الحرية وقيمة ت والدلالة الإحصائية، كما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis Of Variance) الذي يوضح مجموع المربعات ، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة ف المحسوبة، والدلالة الإحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات .

قائمة المصطلحات الإجرائية:

- الولاء المستمر : ويقصد به أن يكرس الفرد حياته و يضحي بمصالحه و لا ينظر إلى المكاسب التي يمكن أن يحققها لو ترك المنظمة (المعاني، ١٩٩٦، ص ١٦).
- الولاء العاطفي : شعور الفرد بالارتباط بالمنظمة والانتماء والاندماج بها(العتيبي و

السواط، ١٩٩٧، ص ٣٣).

- الولاء الأخلاقي: شعور الموظف بالالتزام الأدبي للاستمرار في المنظمة(العتيبي و السواط ، ١٩٩٧، ص ٤١).
- المناخ التنظيمي: ويشتمل في هذه الدراسة على الأبعاد الثلاثة (المشاركة، والاتصال، وأسلوب القيادة).
- الرضا الوظيفي: ويشتمل في هذه الدراسة على الأبعاد الثلاثة (التدريب، وطبيعة العمل، والحوافز).
- البنوك: هي جميع البنوك العاملة في محافظة الخليل حتى تاريخ اتمام هذه الدراسة و البالغ عددها(١٥) بنكا .
- التأخر: هو عدم حضور الموظف إلى العمل في الوقت المحدد.
- التغيب: هو الإخفاق في الحضور للعمل(Robbins، ٢٠٠٣، p٢٤)
- معدل دوران العمل: هو معدل الانسحاب من المنظمة و قد يكون اختياريا أو إجباريا (Robbins، ٢٠٠٣، p٢٤).
- عدد ساعات العمل: هو مجموع ساعات العمل اليومية للعاملين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الولاء التنظيمي:

لقد تعددت التعريفات التي تتعلق بالولاء التنظيمي فهناك من يرى بأنه " انجراف الأفراد أو تعلقهم الفعال بأهداف و قيم المنظمة بغض النظر عن القيمة المادية المتحققة من المنظمة " (اللوزي، ١٩٩٩، ص ١٢٣). و أما Buchanan فيرى بأنه " عدم رغبة العاملين في ترك المنظمة التي يعملون فيها و ذلك لحصولهم على المكاسب المختلفة من حوافز و مكانة اجتماعية و حرية مهنية "(Buchanan، ١٩٧٤، P٥٣٤). وأما Robbins فيرى بأنه "سلوك ليس من ضمن متطلبات العمل الرسمية إلا انه يؤثر فعالية الأداء في المنظمة (Robbins، ٢٠٠٣، P٢٥).

وهناك من يرى بانه " رد فعل لدى الموظف تجاه خصائص المنظمة التي ينتمي إليها، كما يعني إحساس الموظف بارتباطه بأهداف المنظمة و قيمها و الدور الذي يقوم به لتحقيق هذه الأهداف و الالتزام بالقيم الوظيفية من أجل المنظمة و ليس من أجل مصالحه الخاصة (العتيبي و السواط،

١٩٩٧، ص ١٤). و يرى آخرون بانه " حالة نفسية تصف العلاقة بين المنظمة و الموظف، و هي تؤثر على قرار الفرد أو البقاء في المنظمة(العتيبي والسواط، ١٩٩٧ ، ص١٨).

مراحل الولاء:

بين (١٩٩٦) Buchanan، أن الولاء التنظيمي يمر في ثلاثة مراحل متتابعة وهي: (المعاني، ١٩٩٦، ص ص٢١-٢٣).

١. مرحلة التجربة: و تمتد من تاريخ انضمام الفرد للمنظمة و لمدة عام واحد ويكون الفرد خلالها خاضعا " للتدريب و الاختبار و إظهار خبراته و مهاراته عند أدائه لاعماله.
٢. مرحلة العمل و الإنجاز: و تتراوح ما بين عامين و ثلاثة أعوام و يسعى الفرد من خلالها إلى تأكيد مفهوم الإنجاز.
٣. مرحلة الثقة بالمنظمة(مرحلة الولاء التنظيمي): و تبدأ هذه المرحلة في السنة الخامسة من التحاق الفرد بالمنظمة و تستمر إلى ما بعد ذلك، و هنا يزداد ولاء الفرد عن المرحلتين السابقتين.

آثار الولاء التنظيمي:

يؤثر الولاء التنظيمي على عدة متغيرات منها)المعاني، ١٩٩٦، ص ص٦٧-٧٤)

١-الروح المعنوية العالية: حيث ان للولاء التنظيمي دوراً مهما في رفع الروح المعنوية للعاملين مما يجعلهم يحبون عملهم و منظمتهم مما يدفعهم للعمل بتعاون و حماس كبير لتحقيق الأهداف التنظيمية المرغوبة.

٢-التخفيف من دوران العمل(ترك العمل): وللولاء التنظيمي دور في التخفيف من توقف الفرد عن العضوية في المنظمة التي يعمل بها.

٣-الأداء: حيث إن للولاء التنظيمي دور كبير في التأثير على الأداء، و ليس الأداء فحسب و إنما الأداء و الإنجاز المبدع.

٤- التغيب: وللولاء التنظيمي دور في التخفيف من ظاهرة الغياب و خاصة الغياب الاختياري و الذي يتضمن خلق أعذار.

الدراسات المشابهة والمرتبطة :

على الرغم من الاتساع في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع الا أن الباحثان لم يعثرا على أية دراسة تناولت الموضوع المحدد لهذة الدراسة :

ففي دراسة (يوسف درويش، ١٩٩٩) بعنوان "تحليل العلاقة بين الرضا عن العدالة الداخلية والخارجية ومستوى العائد المادي الفعلي من الوظيفة والولاء التنظيمي والأداء الوظيفي: دراسة ميدانية"، هدفت إلى دراسة علاقة الرضا عن العدالة الداخلية وتحليلها والعدالة الخارجية للعائد المادي الفعلي من الوظيفة بالولاء التنظيمي والأداء الوظيفي. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة أن الرضا عن العدالة الخارجية للعائد المادي من الوظيفة، وكذلك الرضا عن مستوى العائد المادي الفعلي يؤثران بشكل معنوي وإيجابي في الولاء التنظيمي، في حين لا يؤثر الرضا عن العدالة الداخلية للعائد المادي من الوظيفة في الولاء التنظيمي. و أن الرضا عن العدالة الداخلية والعدالة الخارجية للعائد المادي من الوظيفة يؤثران في الأداء الوظيفي في حين لا يؤثر الرضا عن مستوى العائد المادي الفعلي من الوظيفة في الأداء الوظيفي. و أن المستوى الوظيفي، والخبرة في الوظيفة الحالية، و الجنسية، ومدة العمل في المؤسسة الحالية، والعمر، والدخل الشهري، يؤثر في الرضا عن العدالة الداخلية للعائد المادي من الوظيفة، في حين تؤثر هذه المتغيرات عدا العمر في الرضا عن العدالة الخارجية للعائد المادي من الوظيفة وعن الرضا عن مستوى العائد المادي الفعلي.

وفي دراسة(العتيبي، ١٩٩٣) بعنوان "أثر الولاء التنظيمي والعوامل الشخصية على الأداء الوظيفي لدى العمالة الكويتية والعمالة العربية الوافدة في القطاع الحكومي في دولة الكويت"، هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي لأكبر ثلاثة جنسيات عاملة في القطاع الحكومي وهي(الكويتية، و الأردنية، والمصرية)، وتحديد أثر الولاء التنظيمي والعوامل الشخصية على الأداء الوظيفي. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أن القطاع الحكومي لديه إمكانيات وموارد بشرية هائلة و أن غالبية العمالة من الجنسيات الثلاثة هم من فئة الشباب دون سن الأربعين وعلى مستوى تعليمي مناسب. و انه كلما كبر عمر الفرد، وارتفع مستواه التعليمي ازداد ولاؤه التنظيمي. و ان الولاء التنظيمي والمتغيرات الشخصية يرتبطان بالأداء الوظيفي. و انه توجد فروق في مستويات الولاء التنظيمي، والأداء الوظيفي لصالح العمالة المصرية، والأردنية على التوالي موازنة بالعمالة الكويتية.

وفي دراسة (سعود العتيبي، وطلق السواط، ١٩٩٧) بعنوان "الولاء التنظيمي لمنسوبي

جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه " ، هدفت إلى قياس الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز ، و كذلك تحديد العوامل التي تؤثر إيجابيا أو سلبيا على الولاء التنظيمي . ومعرفة العلاقة بين الأبعاد المكونة للولاء التنظيمي . ومن النتائج التي توصل إليها الباحثان أن للسن والحالة الاجتماعية تأثيراً على الولاء المستمر والولاء الأخلاقي ، وان لسنوات الخدمة تأثير على الولاء العاطفي فقط . وأن خصائص العمل ، ومناخ العمل الاجتماعي ، والمكافآت لهما تأثير قوي على الولاء العاطفي والأخلاقي فقط وتأثير بسيط على الولاء المستمر .

وفي دراسة(عبد الرحيم المير ، ١٩٩٥) بعنوان "العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي والصفات الشخصية " ، هدفت إلى موازنة مستويات صراع الدور قياسها ، موازنة مستويات الولاء التنظيمي وغموض دورها ، والأداء الوظيفي ، والرضا الوظيفي بين أربعة مجموعات من الأيدي العاملة و هي المجموعة السعودية ، و المجموعة العربية ، و المجموعة الآسيوية ، و المجموعة الغربية ، ويعملون في عدد من المنشآت في المملكة العربية السعودية . ومن النتائج التي توصل إليها الباحث ان هناك فروقا " جوهرية ذات دلاله إحصائية في متوسطات مستويات كل من صراع الدور وغموض الدور والولاء التنظيمي بين أفراد المجموعات الأربعة . بينما لا توجد فروق جوهرية ذات دلاله إحصائية في متوسط مستوى الرضا الوظيفي لأفراد المجموعات . و ان هناك فروقا " جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى صراع الدور بين المجموعة العربية والمجموعة الغربية ، وبين المجموعة الآسيوية والمجموعة الغربية . و أن مستوى صراع الدور لأفراد المجموعة الغربية ، أعلى من مستوى صراع الدور عند أفراد المجموعة السعودية ، والمجموعة الآسيوية ، والمجموعة العربية . وان مستوى غموض الدور لأفراد المجموعة الغربية أعلى من مستوى غموض الدور لأفراد المجموعة السعودية ، و المجموعة الآسيوية ، و المجموعة العربية .

وفي دراسة(درويش يوسف ، ١٩٩٩) بعنوان " العلاقة بين الإحساس بنجاعة و موضوعية نظام تقويم الأداء و الولاء التنظيمي و الرضا و الأداء الوظيفي : دراسة ميدانية " ، هدفت إلى تحليل مستوى إحساس العاملين في بعض المؤسسات في دولة الأمارات العربية المتحدة بنجاعة نظام تقويم الأداء و علاقة هذا الإحساس مع الولاء التنظيمي و الرضا الوظيفي . و من النتائج التي توصل إليها الباحث انخفاض مستوى الإحساس بنجاعة نظام تقويم الأداء في القطاع الخاص و ارتفاع مستواه في القطاع المشترك . و أثبتت الدراسة وجود علاقة معنوية وموجبة بين الإحساس بفاعلية نظام تقويم الأداء الوظيفي و كل من الولاء التنظيمي و الرضا و الأداء

الوظيفي باستثناء الرضا عن العلاقة مع زملاء العمل .

وفي دراسة(فاطمة آل خليفة، وعصام الربيعان، ٢٠٠٠) بعنوان " قياس إدراك المديرين للولاء و الإبداع في العمل الحكومي في دولة الكويت " ، هدفت إلى رصد إدراك المديرين لعلاقة الولاء و الإبداع في العمل الحكومي ، حيث يتحدد الولاء في علاقة الرئيس بالمرؤوس في ستة جوانب للعمل هي : الاختيار و التعيين ، و الترشيح لدرجة مالية أعلى ، والترشيح لدورة تدريبية ، و الاستئذان للخروج من العمل ، و تفويض القرار ، و الترشيح لمنصب أعلى . كما و يهدف البحث إلى معرفة العوامل الأكثر تأثيرا على المديرين عند اتخاذهم للقرارات المتعلقة بالجوانب المشار إليها . و من النتائج التي توصل إليها الباحثين وجود فروق بين المديرين في تحديد العوامل الأكثر تأثيرا على قراراتهم . ووجود فروق فردية بين هؤلاء المديرين في ممارسة الأعمال الإبداعية في تلك الجوانب السابقة الذكر .

وفي دراسة(زياد المعشر ، ٢٠٠٣) بعنوان " قياس و تحليل الولاء التنظيمي و ضغوط العمل في الإدارات الحكومية في محافظات الشمال في الأردن : دراسة ميدانية تحليلية " هدفت إلى قياس مستوى الولاء التنظيمي و ضغوط العمل و تحليلها في المحافظات الشمالية(اربد ، و عجلون ، و جرش ، و المفرق) . و من النتائج التي توصل إليها الباحث ان هناك علاقة سلبية بين مستوى ضغوط العمل المتعلقة بصراع الدور و غموض الدور و مستوى الولاء التنظيمي بحيث انه كلما ارتفع مستوى ضغوط العمل قل مستوى الولاء . وإن مستوى غموض الدور كان أعلى لدى الموظفين من حملة المؤهلات الجامعية . إن مستوى صراع الدور كان أعلى لدى فئة رؤساء الأقسام .

وفي دراسة (محمد خليفة ، ١٩٩٧) بعنوان " محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة : دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية الحديثة " هدفت إلى تحديد مدى و جود سلوكيات المواطنة التنظيمية (التطوعية) في المنظمات الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة و كذلك قياس اثر بعض المتغيرات التنظيمية على درجة ممارسة تلك السلوكيات . و من النتائج التي توصل إليها الباحث تدني مستوى الممارسات التطوعية . ووجود علاقة ايجابية بين نظم العدالة الإجرائية ، و المحيط الاجتماعي ، و القدرة القيادية ، و الرضا الوظيفي ، و المسؤولية الاجتماعية ، والجنس ، و حجم الانخراط التطوعي .

وفي دراسة (مازن رشيد ، ٢٠٠٤) بعنوان " الدعم التنظيمي المدرك و الأبعاد المتعددة للولاء التنظيمي " التي هدفت الى بحث العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك و الأبعاد الثلاثة للولاء التنظيمي : العاطفي ، و المستمر ، و المعياري و من النتائج التي توصل إليها الباحثان ان

الدعم التنظيمي المدرك يرتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية بالولاء العاطفي و المعياري . وإن ارتباط الدعم التنظيمي المدرك بالولاء التنظيمي المستمر كان عكسيا .

وفي دراسة (راشد العجمي ، ١٩٩٩)بعنوان " الولاء التنظيمي و الرضا عن العمل : مقارنة بين القطاع العام و القطاع الخاص في دولة الكويت" هدفت إلى معرفة العلاقة بين الولاء التنظيمي و الرضا عن العمل ، و كذلك العلاقة بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وبين كل من العناصر الآتية : الإشراف ، و الاتصال الجيد ، و الترقية ، و تماسك جماعة العمل ، و كذلك العلاقة بين الولاء التنظيمي و عناصر البيئة الخارجية مثل مدى الإحساس بتوفر فرص عمل أخرى . و من النتائج التي توصل إليها الباحث ان مستوى الولاء التنظيمي اتسم بالميل نحو الارتفاع و ذلك نتيجة ظروف بيئة العمل الخارجية من حيث قلة فرص العمل المتاحة للموظف ، أو نتيجة لظروف بيئة العمل الداخلية مثل عوامل الإشراف ، و نظم الاتصالات ، و محتوى العمل ، و فرص التقدم و الترقية . كما اثبتت الدراسة ارتفاع درجة الرضا عن العمل نتيجة لارتفاع درجة الولاء التنظيمي على الرغم من انخفاض تأثير العوامل التنظيمية على الرضا الوظيفي .

وفي دراسة (احمد العامري ، ٢٠٠٢) بعنوان " السلوك القيادي التحويلي و سلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية " هدفت إلى معرفة سلوك المواطنة التنظيمية و السلوك القيادي التحويلي في الأجهزة الحكومية السعودية و طبيعة العلاقة التي تربطهم . و من النتائج التي توصل إليها الباحث ان هناك تدنيا في سلوك المواطنة التنظيمية بأبعاده المختلفة . وأن السلوك القيادي التحويلي لا يرتقي إلى مستوى تطلعات الموظفين . و انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي و سلوك المواطنة التنظيمية . وأن العلاقة بين العوامل الشخصية و بين السلوك القيادي التحويلي و سلوك المواطنة التنظيمية ضعيفة نوعا ما .

وفي دراسة(احمد العامري ، ٢٠٠٢) بعنوان " سلوك المواطنة التنظيمية في مستشفيات وزارة الصحة : دراسة استطلاعية لاراء المديرين " هدفت إلى تحديد مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية و أبعاده المختلفة و أهميته للمنظمات الصحية ، و كذلك بيان مستوى سلوك المواطنة التنظيمية في مستشفيات وزارة الصحة ، و كذلك تحديد اثر العوامل الشخصية للمديرين على رؤيتهم لمستوى هذا السلوك . و من النتائج التي توصل إليها الباحث تدني سلوك المواطنة التنظيمية في المستشفيات الحكومية . و انه توجد علاقة قوية بين عمر المدير و رؤيته لسلوك المواطنة التنظيمية . و انه توجد اختلافات بين الاجانب و بين العرب الوافدين و السعوديين فيما يتعلق بسلوك المواطنة التنظيمية . و انه لا توجد علاقة بين المؤهل العلمي للمدير و رؤيته

لسلوك المواطنة التنظيمية . و أكدت الدراسة ان بعد الكياسة حظي بدرجة موافقة أكثر من الأبعاد الأخرى في حين حظي بعد الروح الرياضية بأقل درجة موافقة .

وفي دراسة (احمد العامري، ٢٠٠٣) بعنوان " محددات و آثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات " هدفت إلى التعريف بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية و تقصي محدداته و آثاره في مختلف المنظمات . و من النتائج التي توصل إليها الباحث ان الآثار الايجابية للمواطنة تتمثل في تحسين مستوى كفاءة وتحقيق الأهداف ونجاعتها، و الحد من التسرب الوظيفي، و رفع الروح المعنوية، و زيادة قدرة المنظمة على التكيف و الإبداع، و زيادة فرص النجاح و الاستمرارية للمنظمة. و أكدت الدراسة ان هناك العديد من العوامل المؤثرة في ظهور أو اختفاء هذا السلوك مثل الرضا الوظيفي، و الولاء التنظيمي، و العدالة التنظيمية، و القيادة الإدارية، و مدة خدمة الموظف، و العمر، و الثقافة التنظيمية، و السياسة التنظيمية، و الدوافع الذاتية .

وفي دراسة قام بها الخشالي (٢٠٠٣) بعنوان " أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام العلمية على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة " هدفت إلى معرفة مدى تأثير استخدام رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة لأنماط القيادة الثلاثة(الاوتوقراطي، و الديموقراطي، و المتساهل)على الولاء التنظيمي و أبعاده(العاطفي، و المستمر، و الأخلاقي) . و لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من نمط القيادة الاوتوقراطي و نمط القيادة المتساهل و الولاء العاطفي و الأخلاقي . و لم تثبت هذه العلاقة مع الولاء المستمر، و كما أظهرت الدراسة بان هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديموقراطي و الولاء العاطفي و الأخلاقي ، فيما لم تظهر هذه العلاقة مع الولاء المستمر .

وفي دراسة قام بها العضايلة (العضايلة، ١٩٩٥)بعنوان " الولاء التنظيمي و علاقته بالعوامل الشخصية و التنظيمية : دراسة مقارنة بين القطاع العام و الخاص الأردنيين " هدفت إلى توضيح العلاقة بين المتغيرات الشخصية و الولاء التنظيمي، و لقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الولاء التنظيمي للعاملين في القطاعين العام و الخاص كان بدرجة متوسطة، و أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الولاء التنظيمي و بين كل من العمر و المركز الوظيفي و مدة الخدمة و مستوى أداء العاملين، و كما أوضحت الدراسة انه توجد علاقة سلبية بين الولاء التنظيمي و المؤهل العلمي للعاملين في القطاعين العام و الخاص .

وفي دراسة قام بها Murphy و آخرون (Murphy، ٢٠٠٢) بعنوان " الرضا الوظيفي

و سلوك المواطنة : دراسة على الاختصاصيين في مجال الخدمات الإنسانية في أستراليا " هدفت إلى معرفة دور الولاء التنظيمي في الرضا الوظيفي لدى مجموعة من العاملين في مجال الخدمات في الشركات الأسترالية، و لقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي .

وفي دراسة قام بها Applebaum و آخرون(Applebaum، ٢٠٠٣) بعنوان " الولاء التنظيمي : دراسة على الشركات الكندية " ، و لقد هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على الإنتاجية و الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي و ذلك في مجموعة من الشركات الكندية ، و لقد توصلت الدراسة إلى انخفاض هذه الإنتاجية نتيجة لعدة أسباب منها عدم العدالة في توزيع الموارد، و عدم العدالة في مشاركة الموظفين في إنجاز المشاريع، وكذلك نتيجة للاتصال، و نمط القيادة، و الهيكل التنظيمي .

وفي دراسة قام بها كل من Applebaum وآخرين (Applebaum، ٢٠٠٤) بعنوان " سلوك المواطنة التنظيمية : دراسة حالة للثقافة ، والقيادة، و الثقة " هدفت إلى معرفة تأثير الثقافة والقيادة والثقة على الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي في مجموعة من المصانع التي تعمل في مجال إنتاج البلاستيك، و لقد توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي و الولاء التنظيمي نتيجة لعدم وجود الثقة العالية ، و لقد أوصت الدراسة بعدم تغيير نمط القيادة الحالي، بالإضافة إلى تطوير خطط فعلية لزيادة الثقة من قبل الإدارة بالموظفين، و كذلك تطوير خطط للانتقال من الثقافة الحالية إلى ثقافة تركز في جوهرها على مكافأة الفريق و ليس النشاطات و الإنجازات الفردية .

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثان على الأسلوب الوصفي التحليلي بالصورة المسحية لملاءمة هذا الأسلوب لطبيعة الدراسة، والذي ارتكز على الوصف الدقيق والتفصيلي لموضوع الدراسة وفهم العلاقة القائمة بين موضوع الولاء التنظيمي بأبعاده والعوامل المؤثرة عليه .

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى :

لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والحالة

الاجتماعية، والدرجة العلمية، والراتب الشهري، ومدة الخدمة) وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

و للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدم اختبار (T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي

(One Way Analysis Of Variance) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي، والاستمراري، والأخلاقي) لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل وفقا" للمتغيرات الديموغرافيه الآتية:

١. متغير الجنس:

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (T-Test) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول رقم (٢)

جدول يبين نتائج اختبار ت للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا" لمتغير الجنس

الحالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	ذكر	١١٦	٢,٩٦٣١	٠,٤٩٧٧٨	١٦٣	١,١٣٧	٠,٢٥٧
	أنثى	٤٩	٢,٨٦٥٩	٠,٥١١٢٧	٨٨,٢٣٠	١,١٢٤	٠,٢٦٤.
الولاء المستمر	ذكر	١١٦	٢,٦٩٤٨	٠,٤٧٦٥٥	١٦٣	٢,٠٤٢	٠,٠٤٣.
	أنثى	٤٩	٢,٥١٤٣	٠,٦٠٨٢٨	٧٤,٠٤٠	١,٨٥١	٠,٠٦٨.
الولاء الأخلاقي	ذكر	١١٦	٢,٨٧٤١	٠,٥١٨٥٥	١٦٣	٢,٤٥٨	٠,٠١٥
	أنثى	٤٩	٢,٦٤٩٠	٠,٥٨٠٩٩	٨١,٨٦٩	٢,٣٤٧	٠,٠٢١
الدرجة الكلية	ذكر	١١٦	٢,٨٥٨٠	٠,٣٨٥٤٦	١٦٣	٢,٣٣٠	٠,٠٢١
	أنثى	٤٩	٢,٦٩٨٧	٠,٤٣٧١٨	٨١,٠٥٤	٢,٢١٤	٠,٠٣٠

يتضح لنا من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا.

وقد كانت الفروق لصالح الذكور الذين كانت درجة الولاء الأخلاقي عندهم أعلى منها عند الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الولاء الأخلاقي عند الذكور (٢,٨٧٤١) مقابل (٢,٦٤٩٠) عند الإناث. وقد تبين لنا من الجدول (٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء العاطفي والولاء المستمر تعزى إلى متغير الجنس حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وقد وجد هنالك تقارب بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء العاطفي والولاء المستمر، حيث بلغ متوسط استجابات الذكور (٢,٩٦٣١) مقابل (٢,٨٦٥٩) لدى الإناث في درجة الولاء العاطفي، أما فيما يتعلق بالولاء المستمر فقد بلغ متوسط استجابات الذكور (٢,٦٩٤٨) مقابل (٢,٥١٤٣) لدى الإناث. وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أن هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وقد كانت الفروق لصالح الذكور الذين كانت الدرجة الكلية عندهم أعلى منها عند الإناث. فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الولاء التنظيمي عند الذكور (٢,٨٥٨٠) مقابل (٢,٦٩٨٧) عند الإناث.

ويظهر من ذلك وجود علاقة بين الجنس والولاء التنظيمي فالموظفون الذكور أكثر ولاء من الموظفات الإناث. وقد يعود السبب في ذلك إلى انخفاض العوائد بالإضافة إلى الأعباء والمسؤوليات الاجتماعية التي تقع على عاتق الإناث، بينما تقع مسؤولية الإنفاق والعمل وتامين احتياجات الأسرة على عاتق الرجل الذي يحاول الحفاظ على وظيفته. وبالتالي نصل إلى نفي الفرضية التي تفترض بأنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين الجنس وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

٢. متغير العمر:

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير العمر كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول رقم (٣)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير العمر

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٢,٤٥١	٣	٠,٨١٧	٣,٣٨٠	٠,٠٢٠
	داخل المجموعات	٣٨,٩١٦	١٦١	٠,٢٤٢		
	المجموع	٤١,٣٦٧	١٦٤			
الولاء المستمر	بين المجموعات	٠,٣٠٩	٣	٠,١٠٣	٣٧١.	٠,٧٧٤
	داخل المجموعات	٤٤,٦٩١	١٦١	٠,٢٧٨		
	المجموع	٤٥,٠٠٠	١٦٤			
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٢,٢٥٦	٣	٠,٧٥٢	٢,٥٩٧	٠,٠٥٤
	داخل المجموعات	٤٦,٦١٦	١٦١	٠,٢٩٠		
	المجموع	٤٨,٨٧١	١٦٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٣٨٢	٣	٠,٤٦١	٢,٨٧٩	٠,٠٣٨
	داخل المجموعات	٢٥,٧٥٤	١٦١	٠,١٦٠		
	المجموع	٢٧,١٣٥	١٦٤			

يتضح لنا من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء العاطفي تعزى إلى متغير العمر، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وقد كانت الفروق لصالح فئة العمر (٥٠ سنة فما فوق) الذين كانت درجة الولاء العاطفي عندهم أعلى منها عند باقي الفئات فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الولاء العاطفي لهذه الفئة (٣,١٧١٤) وذلك كما هو موضح في الجدول (٤). وقد تبين لنا من الجدول (٣) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء المستمر والولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير العمر حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير العمر، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة

إحصائيا . وقد كانت الفروق لصالح فئة العمر (٥٠ سنة فما فوق) حيث كانت الدرجة الكلية عندهم أعلى منها عند باقي الفئات . ويتضح لنا وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين العمر وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل وقد كانت الفروق لصالح فئة العمر (٥٠) سنة فما فوق .

جدول رقم (٤)

جدول يبين الأعداد و المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا " لمتغير العمر

الحالات	فئة العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الولاء العاطفي	٢٠-٢٩	٦٦	٢,٨٥٥٠	٠,٤٨١٦٨
	٣٠-٣٩	٦٤	٢,٨٨٨٤	٠,٤٧٥١٥
	٤٠-٤٩	٣٠	٣,١٦٦٧	٠,٥٦٠٣٤
	٥٠+	٥	٣,١٧١٤	٠,٣٥٥٧١
	Total	١٦٥	٢,٩٣٤٢	٠,٥٠٢٢٣
الولاء المستمر	٢٠-٢٩	٦٦	٢,٦٥٤٥	٠,٥٧٠٦١
	٣٠-٣٩	٦٤	٢,٥٩٦٩	٠,٤٦٩٣٧
	٤٠-٤٩	٣٠	٢,٦٨٠٠	٠,٥٤٢٢٨
	٥٠+	٥	٢,٨٠٠٠	٠,٥٢٩١٥
	Total	١٦٥	٢,٦٤١٢	٠,٥٢٣٨٢
الولاء الأخلاقي	٢٠-٢٩	٦٦	٢,٧١٨٢	٠,٥٦٧٨٣
	٣٠-٣٩	٦٤	٢,٧٨١٢	٠,٥٠٢٣٤
	٤٠-٤٩	٣٠	٣,٠٤٠٠	٠,٥٦٦٦٦
	٥٠+	٥	٢,٩٢٠٠	٠,٣٣٤٦٦
	Total	١٦٥	٢,٨٠٧٣	٥٤٥٨٩

الدرجة الكلية	٢٠-٢٩	٦٦	٢,٧٥٥٨	٠,٣٩٦٠٥
	٣٠-٣٩	٦٤	٢,٧٧١١	٠,٣٨٢٢٤
	٤٠-٤٩	٣٠	٢,٩٨٦٣	٠,٤٥٦٨٧
	٥٠+	٥	٢,٩٨٨٢	٠,٢٧٤٠٢
	Total	١٦٥	٢,٨١٠٧	٠,٤٠٦٧٧

و يتضح لنا من الجدول (٤) أن متوسط درجة الولاء العاطفي لدى العاملين الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة كانت (٣,١٧١٤) ثم تلاهم العاملون الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤٠ و ٤٩ سنة (٣,١٦٦٧) ثم العاملون ما بين سن ٣٠ و ٣٩ سنة وكان المتوسط الحسابي لدرجة ولائهم العاطفي (٢,٨٨٨٤) أما العاملون الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ و ٢٩ سنة فقد كانت (٢,٨٥٥٠) . أما فيما يتعلق بدرجة الولاء المستمر فقد بلغ المتوسط الحسابي للعاملين الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة فقد كانت (٢,٨٠٠٠) مقابل (٢,٦٨٠٠) لدى العاملين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤٠ و ٤٩ سنة ، أما العاملين الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ و ٢٩ سنة فقد كانت (٢,٦٥٤٥) ثم تلاهم العاملون ما بين سن ٣٠ و ٣٩ سنة (٢,٥٩٦٩) . أما فيما يتعلق بدرجة الولاء الأخلاقي لدى العاملين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤٠ و ٤٩ سنة كانت (٣,٠٤٠٠) تلاهم العاملون الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سن (٢,٩٢٠٠) ومن ثم العاملين ما بين سن ٣٠ و ٣٩ سنة بمتوسط حسابي (٢,٧٨١٢) أما العاملين الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ و ٢٩ سنة فقد كانت (٢,٧١٨٢) . وأخيرا فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت لصالح العاملين الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة بمتوسط حسابي (٢,٩٨٨٢) ثم تلاهم العاملون الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤٠ و ٤٩ سنة (٢,٩٨٦٣)، ومن ثم العاملون ما بين سن ٣٠ و ٣٩ سنة بمتوسط حسابي (٢,٧٧١١)، أما العاملون الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ و ٢٩ سنة فقد كانت (٢,٧٥٥٨) .

ويظهر لدينا أن هناك علاقة إيجابية بين الولاء التنظيمي ومتغير العمر حيث انه كلما زاد عمر الفرد كان ولاؤه أكثر ، كما يظهر لنا وجود علاقة إيجابية بين الولاء العاطفي والعمر فكلما تقدم العمر زاد ولاء الموظف وانتماؤه لمكان عمله وازدادت رغبته في الاستقرار والثبات وعدم التنقل إلى وظائف جديده، بالإضافة إلى أن الفرد يكون قد قضى مدة طويلة في المؤسسة وارتبط ولاؤه بها، إضافة إلى الحوافز والمزايا التي يحصل عليها نتيجة أقدميته مما يزيد من ولائه . ويؤدي هذا إلى نفي الفرضية التي تفترض أنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين

العمر وبين الولاء التنظيمي لدى العاملون في قطاع البنوك في محافظة الخليل .

٣. متغير الحالة الاجتماعية

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (T–Test) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية كما هو موضح في الجدول (٥) .

جدول رقم (٥)

جدول يبين نتائج اختبار ت للفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالات	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	أعزب	٢٩	٢,٩٧٥٤	٠,٥٥٠٧٣	١٦٣	٠,٤٨٥	٠,٦٢٨
	متزوج	١٣٦	٢,٩٢٥٤	٠,٤٩٣٠٣	٣٨,١٥٦	٠,٤٥١	٠,٦٥٤
الولاء المستمر	أعزب	٢٩	٢,٦٨٢٨	٠,٤٨٨٤٩	١٦٣	٠,٤٦٩	٠,٦٣٩
	متزوج	١٣٦	٢,٦٣٢٤	٠,٥٣٢٣٤	٤٣,٤٠٠	٠,٤٩٦	٠,٦٢٢
الولاء الأخلاقي	أعزب	٢٩	٢,٩١٠٣	٠,٦٠٨٤٨	١٦٣	١,١٢١	٠,٢٦٤
	متزوج	١٣٦	٢,٧٨٥٣	٠,٥٣١٤٦	٣٧,٦٤٤	١,٠٢٦	٠,٣١١
الدرجة الكلية	أعزب	٢٩	٢,٨٧٠٢	٠,٣٩١٥٨	١٦٣	٠,٨٦٧	٠,٣٨٧
	متزوج	١٣٦	٢,٧٩٨٠	٠,٤١٠٢٢	٤٢,١٦٠	٠,٤٨٥	٠,٣٧٧

يتضح لنا من الجدول (٥) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء العاطفي والولاء المستمر و الولاء الأخلاقي وأخيرا على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، فقد كانت الدالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا، فقد كان التباين طفيفا في درجات الولاء كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول .

نستنتج مما سبق عدم وجود علاقة بين الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي، والمستمر، والأخلاقي) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وقد يعود سبب اختفاء هذه العلاقة إلى أن الموظف

غير المتزوج يهتم في بداية حياته ببناء نفسه ومستقبله ويثبت جدارته في عمله الحالي ويكتسب خبرة ، فهو حريص على الاستمرار في العمل بالمنظمة، كما أن الموظف المتزوج يسعى للمحافظة على عمله حتى يتمكن من تلبية احتياجات عائلته وتوفير متطلباتهم والمحافظة عليهم . وبذلك يثبت صحة الفرضية حيث لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين متغير الحالة الاجتماعية وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل .

٤. متغير المستوى التعليمي :

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير المستوى التعليمي كما هو موضح في الجدول(٦) .

جدول رقم (٦)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا للمستوى التعليمي

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٢,٢٩٨	٣	٠,٧٦٦	٣,١٥٧	٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٣٩,٠٦٩	١٦١	٠,٢٤٣		
	المجموع	٤١,٣٦٧	١٦٤			
الولاء المستمر	بين المجموعات	٠,٩٨٧	٣	٠,٣٢٩	١,٢٠٣	٠,٣١٠
	داخل المجموعات	٤٤,٠١٣	١٦١	٢٧٣.		
	المجموع	٤٥,٠٠٠	١٦٤			
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٢,١٤٩	٣	٠,٧١٦	٢,٤٦٩	٠,٠٦٤
	داخل المجموعات	٤٦,٧٢٢	١٦١	٠,٢٩٠		
	المجموع	٤٨,٨٧١	١٦٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٥٥٦	٣	٠,٥١٩	٣,٢٦٥	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	٢٥,٥٧٩	١٦١	٠,١٥٩		
	المجموع	٢٧,١٣٥	١٦٤	.		

يتضح لنا من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء العاطفي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وقد كانت الفروق لصالح العاملون حملة شهادة الثانوية العامة الذين كانت درجة الولاء العاطفي عندهم أعلى منها عند باقي الفئات فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الولاء العاطفي لهذه الفئة (٣,٢١٤٣) وذلك كما هو موضح في الجدول (٧). وقد تبين لنا من الجدول (٦) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء المستمر و الولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وقد وجد هنالك تقارب بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء المستمر والولاء الأخلاقي. وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أن هناك فروقا ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وقد كانت الفروق لصالح العاملون حملة شهادة الثانوية العامة أيضا، فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذه الفئة (٣,٠٦٨٦).

جدول رقم (٧)

جدول يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا للمستوى التعليمي

الحالات	فئة العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الولاء العاطفي	ثانوية عامة	١٢	٣,٢١٤٣	٠,٥٦٩٨٠
	دبلوم	٥٤	٢,٧٨٨٤	٠,٥٠٦٢١
	بكالوريوس	٩٣	٢,٩٧٨٥	٠,٤٧٨٤٤
	ماجستير فما فوق	٦	٣,٠٠٠٠	٠,٤١٤٠٤
	Total	١٦٥	٢,٩٣٤٢	٠,٥٠٢٢٣

الولاء المستمر	ثانوية عامة	١٢	٢,٨٦٦٧	٠,٥٠٦٩٢
	دبلوم	٥٤	٢,٦١٨٥	٠,٥٤٥٦٨
	بكالوريوس	٩٣	٢,٦٤٠٩	٠,٥٠٩٥٣
	ماجستير فما فوق	٦	٢,٤٠٠٠	٠,٥٥١٣٦
	Total	١٦٥	٢,٦٤١٢	٠,٥٢٣٨٢
الولاء الأخلاقي	ثانوية عامة	١٢	٣,٠٦٦٧	٠,٨١٥٠١
	دبلوم	٥٤	٢,٦٧٠٤	٠,٦٣٣٨٤
	بكالوريوس	٩٣	٢,٨٦٠٢	٠,٤٣٦١٧
	ماجستير فما فوق	٦	٢,٧٠٠٠	٠,٣٥٢١٤
	Total	١٦٥	٢,٨٠٧٣	٠,٥٤٥٨٩
الدرجة الكلية	ثانوية عامة	١٢	٣,٠٦٨٦	٠,٥٢٨٤٢
	دبلوم	٥٤	٢,٧٠٣٧	٠,٤٥٠١٦
	بكالوريوس	٩٣	٢,٨٤٤٤	٠,٣٤٨٢٩
	ماجستير فما فوق	٦	٢,٧٣٥٣	٠,٣٤٨٥٠
	Total	١٦٥	٢,٨١٠٧	٠,٤٠٦٧٧

يتضح لنا من الجدول (٧) أن متوسط درجة الولاء العاطفي لدى العاملون الذين يحملون شهادة الثانوية العامة كانت (٣,٢١٤٣)، وتلاهم العاملون الذين يحملون شهادة ماجستير فما فوق فكانت (٣,٠٠٠٠)، ومن ثم الذين يحملون شهادة البكالوريوس وكان المتوسط الحسابي لدرجة ولائهم العاطفي (٢,٩٧٨٥)، أما العاملون الذين يحملون شهادة الدبلوم فقد كانت (٢,٧٨٨٤). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء المستمر فقد بلغ المتوسط الحسابي للعاملين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة (٢,٨٦٦٧) مقابل (٢,٦٤٠٩) لدى العاملين الذين يحملون شهادة البكالوريوس، أما العاملون الذين يحملون شهادة الدبلوم فقد كانت (٢,٦١٨٥)، وتلاهم العاملون حملة شهادة ماجستير فما فوق (٢,٤٠٠٠). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء الأخلاقي لدى العاملين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة فقد كانت (٣,٠٦٦٧) تلاهم العاملون الذين يحملون شهادة البكالوريوس فقد كانت (٢,٨٦٠٢)، ومن ثم العاملون حملة شهادة ماجستير فما فوق بمتوسط حسابي (٢,٧٠٠٠). أما العاملون الذين يحملون

شهادة الدبلوم فقد كانت (٦٧٠٤, ٢). وأخيرا فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت لصالح العاملين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بمتوسط حسابي (٠٦٨٦, ٣) وتلاها العاملون الذين يحملون شهادة البكالوريوس (٢,٨٤٤٤) ثم العاملون حملة شهادة الماجستير فما فوق بمتوسط حسابي (٢,٧٣٥٣)، أما العاملون الذين يحملون شهادة الدبلوم فقد كانت (٢,٧٠٣٧).

نلاحظ وجود علاقة بين الولاء التنظيمي والمستوى التعليمي ولكن هذه العلاقة اقرب ما تكون إلى السلبية منها إلى الإيجابية فيظهر لنا أن حملة شهادات الثانوية العامة هم أكثر الفئات ولاء لمنظمتهم سواء كان الولاء عاطفيا أو مستمرا أو أخلاقيا حيث أن المتوسط الحسابي لهذه الفئة أعلى من باقي الفئات في كل بعد من أبعاد الولاء وقد يعزى السبب في ذلك إلى قلة فرص العمل البديلة لهذه الفئة، بالإضافة إلى انخفاض طموح هذه الفئة موازنة مع الفئات الأخرى. و يتضح لنا وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين متغير الدرجة العلمية وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل، مما يؤدي إلى نفي الفرضية.

٥- متغير الراتب الشهري:

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير الراتب الشهري كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول رقم (٨)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير الراتب الشهري

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٣,١٧٠	٣	١,٠٥٧	٤,٤٥٥	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٨,١٩٧	١٦١	٠,٢٣٧		
	المجموع	٤١,٣٦٧	١٦٤	-		

الولاء المستمر	بين المجموعات	٠,٠٣٤	٣	٠,٠١١	٠٤١.	٠,٩٨٩
	داخل المجموعات	٤٤,٩٦٦	١٦١	٠,٢٧٩		
	المجموع	٤٥,٠٠٠	١٦٤	–		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	١,٧٢٢	٣	٠,٥٧٤	١,٩٦٠	٠,١٢٢
	داخل المجموعات	٤٧,١٤٩	١٦١	٠,٢٩٣		
	المجموع	٤٨,٨٧١	١٦٤	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٠٨٧	٣	٠,٣٦٢	٢,٢٣٩	٠,٠٨٦
	داخل المجموعات	٢٦,٠٤٨	١٦١	٠,١٦٢		
	المجموع	٢٧,١٣٥	١٦٤	–		

يتضح لنا من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء العاطفي تعزى إلى متغير الراتب الشهري، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وقد كانت الفروق لصالح الأشخاص الذين يتقاضون مبلغ (٩٠٠ دينار فأكثر) الذين كانت درجة الولاء العاطفي عندهم أعلى منها عند باقي الفئات فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الولاء العاطفي لهذه الفئة (٣,٢١٤٣) وذلك كما هو موضح في الجدول (٩). وقد تبين لنا من الجدول (٨) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء المستمر والولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير الراتب الشهري حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. كما وجد هنالك تقارب بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء المستمر والولاء الأخلاقي. وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير الراتب الشهري، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (٩)

جدول يبين الأعداد و المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفروق في درجة الولاء التنظيمي العاملون وفقا لمتغير الراتب

الحالات	فئة العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الولاء العاطفي	٣٠٠--	٢١	٢,٧٦٨٧	٠,٥٦٦٩٠
	٣٠١-٦٠٠	١٠٤	٢,٨٩٧٠	٠,٤٧١٢٧
	٦٠١-٩٠٠	٢٣	٢,٩٧٥٢	٠,٤٩٩٨٢
	٩٠٠+	١٧	٣,٣١٠٩	٠,٤٦٠٨٠
	Total	١٦٥	٢,٩٣٤٢	٠,٥٠٢٢٣
الولاء المستمر	٣٠٠--	٢١	٢,٦٣٨١	٠,٥٦٧٨٧
	٣٠١-٦٠٠	١٠٤	٢,٦٤٨١	٠,٥٣٤٩٩
	٦٠١-٩٠٠	٢٣	٢,٦٤٣٥	٠,٥١١٥٣
	٩٠٠+	١٧	٢,٦٠٠٠	٠,٤٥٢٧٧
	Total	١٦٥	٢,٦٤١٢	٠,٥٢٣٨٢
الولاء الأخلاقي	٣٠٠--	٢١	٢,٥٨١٠	٠,٧٥٣٤٠
	٣٠١-٦٠٠	١٠٤	٢,٨٠٩٦	٠,٤٨١٤١
	٦٠١-٩٠٠	٢٣	٢,٨٦٩٦	٠,٥٣٤٦٥
	٩٠٠+	١٧	٢,٩٨٨٢	٠,٥٩٣٥٩
	Total	١٦٥	٢,٨٠٧٣	٠,٥٤٥٨٩
الدرجة الكلية	٣٠٠--	٢١	٢,٦٧٥١	٠,٥٠٢٤٦
	٣٠١-٦٠٠	١٠٤	٢,٧٩٨١	٠,٣٧٧٦٦
	٦٠١-٩٠٠	٢٣	٢,٨٤٦٥	٠,٤٢٨٥١
	٩٠٠+	١٧	٣,٠٠٦٩	٠,٣٧٦٥٩
	Total	١٦٥	٢,٨١٠٧	٠,٤٠٦٧٧

يتضح لنا من الجدول (٩) أن متوسط درجة الولاء العاطفي لدى العاملين اللذين يتقاضون مبلغ ٩٠٠ دينار فأكثر شهريا كانت (٣,٣١٠٩) تلاهم العاملون الذين يتقاضون ما بين ٦٠١ إلى ٩٠٠ دينار شهريا (٢,٩٧٥٢) ومن ثم الذين يتقاضون ما بين ٣٠١ إلى ٦٠٠ دينار شهريا

وكان المتوسط الحسابي لدرجة ولائهم العاطفي (٢,٨٩٧٠) أما العاملون الذين يتقاضون ٣٠٠ دينار فأقل شهريا فقد كانت (٢,٧٦٨٧). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء المستمر فقد بلغ المتوسط الحسابي للعاملين الذين يتقاضون ما بين ٣٠١ إلى ٦٠٠ دينار شهريا (٢,٦٤٨١) مقابل (٢,٦٤٣٥) لدى العاملون الذين يتقاضون ما بين ٦٠١ إلى ٩٠٠ دينار شهريا، أما العاملون الذين تقاضون ٣٠٠ دينار فأقل شهريا فقد كانت (٢,٦٣٨١) تلاهم العاملون اللذين يتقاضون مبلغ ٩٠٠ دينار فأكثر شهريا (٢,٦٠٠٠). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء الأخلاقي لدى العاملون الذين العاملون يتقاضون مبلغ ٩٠٠ دينار فأكثر شهريا كانت (٢,٩٨٨٢) تلاها العاملون الذين يتقاضون ما بين ٦٠١ إلى ٩٠٠ دينار شهريا (٢,٨٦٩٦) ومن ثم العاملون الذين يتقاضون ما بين ٣٠١ إلى ٦٠٠ دينار شهريا بمتوسط حسابي (٢,٨٠٩٦) أما العاملون الذين يتقاضون ٣٠٠ دينار فأقل شهريا فقد كانت (٢,٥٨١٠). وأخيرا فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت لصالح العاملين الذين يتقاضون مبلغ ٩٠٠ دينار فأكثر شهريا بمتوسط حسابي (٣,٠٠٦٩) تلاها العاملون الذين يتقاضون ما بين ٦٠١ إلى ٩٠٠ دينار شهريا (٢,٨٤٦٥)، ثم العاملون الذين يتقاضون ما بين ٣٠١ إلى ٦٠٠ دينار شهريا بمتوسط حسابي (٢,٧٩٨١)، أما العاملون الذين يتقاضون ٣٠٠ دينار فأقل شهريا فقد كانت (٢,٦٧٥١).

وهنا لا نجد علاقة بين الولاء التنظيمي ومتغير الراتب الشهري أما في أبعاد الولاء فنجد ظهور علاقة إيجابية بين الولاء العاطفي والراتب فكلما زادت قيمة الراتب الشهري ازداد معها الولاء العاطفي، وكلما شعر الموظف أن دخله مجز، وان مجهوداته في العمل تحظى بمقابل جيد زاد ولاؤه، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الأفراد يلتحقون بالعمل ولهم احتياجات ورغبات وتطلعات يتوقعون أن تلبى من العمل، فكلما كان الراتب مجزيا وكافيا لتحقيق ذلك زاد ولاؤهم للمؤسسة. وبذلك نصل إلى إثبات عدم وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين الراتب الشهري وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل مما يثبت صحة الفرضية.

٦- متغير مدة الخدمة:

و للتحقق من صحة الفرضية استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير الراتب الشهري كما هو موضح في الجدول(١٠).

جدول رقم (١٠)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير مدة الخدمة

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٠,٣٩٣	٣	٠,١٣١	٠,٥١٤	٠,٦٧٣
	داخل المجموعات	٤٠,٩٧٥	١٦١	٠,٢٥٥		
	المجموع	٤١,٣٦٧	١٦٤	–		
الولاء المستمر	بين المجموعات	٠,٧٢٨	٣	٠,٢٤٣	٠,٨٨٣	٠,٤٥١
	داخل المجموعات	٤٤,٢٧١	١٦١	٠,٢٧٥		
	المجموع	٤٥,٠٠٠	١٦٤	–		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	١,١٩٦	٣	٠,٣٩٩	١,٣٤٧	٠,٢٦١
	داخل المجموعات	٤٧,٦٧٥	١٦١	٠,٢٩٦		
	المجموع	٤٨,٨٧١	١٦٤	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٢٥٦	٣	٠,٠٨٥	٠,٥١٢	٠,٦٧٥
	داخل المجموعات	٢٦,٨٧٩	١٦١	٠,١٦٧		
	المجموع	٢٧,١٣٥	١٦٤	–		

وقد تبين لنا من الجدول (١٠) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠٥,٠ في درجة الولاء العاطفي الولاء المستمر و الولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير مدة الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠٥,٠ وهي غير دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠٥,٠ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير مدة الخدمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠٥,٠ وهي غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (١١)

جدول يبين الأعدا د و المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى وفقا لمتغير مدة الخدمة

الحالات	مدة الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الولاء العاطفي	١-٥	٦٢	٢,٦٦١٣	٠,٥٢٤٢٨
	٦-١٠	٧٠	٢,٦٣١٤	٠,٥٣٦٩١
	١١-١٥	١٢	٢,٤٣٣٣	٠,٥٢٤٥٥
	١٥+	٢١	٢,٧٣٣٣	٠,٤٧٨٨٩
	Total	١٦٥	٢,٦٤١٢	٠,٥٢٣٨٢
الولاء المستمر	١-٥	٦٢	٢,٨١٦١	٠,٥٦٢٥٥
	٦-١٠	٧٠	٢,٧٢٨٦	٠,٥٦٤٧٠
	١١-١٥	١٢	٢,٩٨٣٣	٠,٣٥٦٣٣
	١٥+	٢١	٢,٩٤٢٩	٠,٤٩٨٥٧
	Total	١٦٥	٢,٨٠٧٣	٠,٥٤٥٨٩
الولاء الأخلاقي	١-٥	٦٢	٢,٧٩٨٩	٠,٤٠٣٧٠
	٦-١٠	٧٠	٢,٧٩٥٨	٠,٤١٥٣١
	١١-١٥	١٢	٢,٧٧٩٤	٠,٣٧٨٨٤
	١٥+	٢١	٢,٩١٣٢	٠,٤١٥٧٩
	Total	١٦٥	٢,٨١٠٧	٠,٤٠٦٧٧
الدرجة الكلية	١-٥	٦٢	٢,٨٨٤٨	٠,٥٠٨١١
	٦-١٠	٧٠	٢,٩٦١٢	٠,٤٨٥٧٨
	١١-١٥	١٢	٢,٨٨١٠	٠,٤٨٦٦٨
	١٥+	٢١	٣,٠٢٠٤	٠,٥٦٢٩٥
	Total	١٦٥	٢,٩٣٤٢	٠,٥٠٢٢٣

يتضح لنا من الجدول (١١) أن متوسط درجة الولاء العاطفي لدى العاملون الذين امضوا أكثر من ١٥ سنة في وظيفتهم كانت (٢,٧٣٣٣)، و تلاهم العاملون الذين امضوا ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات (٢,٦٣١٤) ومن ثم العاملون الذين امضوا ما بين ١ إلى ٥ سنوات وكان المتوسط

الحسابي لدرجة ولائهم العاطفي (٢,٦٦١٣)، أما العاملون الذين امضوا ما بين ١١ إلى ١٥ سنة فقد كانت (٢,٤٣٣٣). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء المستمر فقد بلغ المتوسط الحسابي للعاملين الذين امضوا ما بين ١١ إلى ١٥ سنة في وظيفتهم (٢,٩٨٣٣) مقابل (٢,٩٤٢٩) لدى العاملون الذين امضوا أكثر من ١٥سنة في وظيفتهم، أما العاملون الذين امضوا ما بين ١ إلى ٥ سنوات فقد كانت (٢,٨١٦١) تلاهم العاملون الذين امضوا ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات (٢,٧٢٦٨). أما فيما يتعلق بدرجة الولاء الأخلاقي لدى العاملون الذين امضوا أكثر من ١٥سنة في وظيفتهم كانت (٢,٩١٣٢) تلاها العاملون الذين امضوا ما بين ١ إلى ٥ سنوات (٢,٧٩٨٩)، ثم العاملون الذين امضوا ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات بمتوسط حسابي (٢,٧٩٥٨)، أما العاملون الذين امضوا ما بين ١١ إلى ١٥ سنة فقد كانت (٢,٧٧٩٤). وأخيرا فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت لصالح العاملون الذين امضوا أكثر من ١٥سنة في وظيفتهم بمتوسط حسابي (٣,٠٢٠٤) تلاها العاملون الذين امضوا ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات (٢,٩٦١٢) ومن ثم العاملون الذين امضوا ما بين ١ إلى ٥ سنوات بمتوسط حسابي (٢,٨٨٤٨) أما العاملون الذين امضوا ما بين ١١ إلى ١٥ سنة فقد كانت (٢,٨٨١٠).

لم تظهر أي علاقة بين مدة الخدمة والولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة وقد يعود ذلك إلى أن الموظف الذي عمل بالوظيفة فترة طويلة يتمتع بخبرة كافية تزيد من فرص حصوله على عمل آخر بمزايا أفضل، بالإضافة إلى أن العاملون الذين لم تتجاوز مدة خدمتهم أكثر من ٥ سنوات يكونون قادرين على الانتقال إلى عمل آخر إذا وجدوا فرصة أفضل في مكان آخر، وهذا لا يتعارض مع الفرضية التي أثبتت سابقا حيث تبين انه كلما زاد عمر الفرد ازدادت درجة ولائه للمنظمة، وذلك لان قطاع البنوك في مدينة الخليل ازدهر وانتشر منذ فترة قصيرة لا تتجاوز عدة سنوات باستثناء بعض البنوك. ولذلك فان معظم العاملون في قطاع البنوك المحلية هم من صغار السن أو المتقدمين في السن الذين شغلوا وظائف سابقه قبل التحاقهم بالعمل في قطاع البنوك. لذلك يتضح لنا انه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين مدة الخدمة وبين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل، مما يثبت صحة الفرضية.

الفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير كل من (المناخ التنظيمي، والرضا الوظيفي) على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي، والاستمراري، والأخلاقي) وتأثير كلٍ من المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

اولا" : المناخ التنظيمي : ولدراسة مدى تأثير المناخ التنظيمي على الولاء التنظيمي اختيرت المتغيرات الآتية وهي :

١. المشاركة :

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير المشاركة كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول رقم (١٢)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير المشاركة

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٢,٥٧٨	٧	٠,٣٦٨	١,٥١٥	٠,١٦٦
	داخل المجموعات	٣٧,٦٧١	١٥٥	٠,٢٤٣		
	المجموع	٤٠,٢٤٩	١٦٢	–		
الولاء المستمر	بين المجموعات	٢,٩٨٧	٧	٠,٤٢٧	١,٥٧٩	٠,١٤٥
	داخل المجموعات	٤١,٨٨٢	١٥٥	٠,٢٧٠		
	المجموع	٤٤,٨٦٩	١٦٢	–		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٢,٨١١	٧	٠,٤٠٢	١,٣٧٣	٠,٢٢٠
	داخل المجموعات	٤٥,٣٤٠	١٥٥	٠,٢٩٣		
	المجموع	٤٨,١٥١	١٦٢	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٠٧٢	٧	٠,١٥٣	٠,٩١١	٠,٤٩٩
	داخل المجموعات	٢٦,٠٥٢	١٥٥	٠,١٦٨		
	المجموع	٢٧,١٢٤	١٦٢	–		

وقد تبين لنا من الجدول (١٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء العاطفي والولاء المستمر و الولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير المشاركة حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا . وأخيرا على الدرجة الكلية نجد أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير المشاركة، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا .

ويلاحظ عدم وجود علاقة بين الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة وبين مشاركة العاملين وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن سياسات العمل وأنظمته وقوانينه العمل في البنوك تأتي من قبل الإدارة الإقليمية. وبذلك تثبت الفرضية بأنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير المشاركة على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل .

٢. الاتصال:

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل حسب متغير الاتصال كما هو موضح في الجدول(١٣) .

جدول رقم (١٣)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا" لمتغير الاتصال

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء التنظيمي	بين المجموعات	٦,٠٩٥	١٣	٠,٤٦٩	٣,٣٦٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١,٠٤٠	١٥١	٠,١٣٩		
	المجموع	٢٧,١٣٥	١٦٤	–		
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٨,٧٣٥	١٣	٠,٦٧٢	٣,١٠٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٢,٦٣٢	١٥١	٠,٢١٦		
	المجموع	٤١,٣٦٧	١٦٤	–		
الولاء المستمر	بين المجموعات	٥,١٥١	١٣	٠,٣٩٦	١,٥٠٢	٠,١٢٣
	داخل المجموعات	٣٩,٨٤٨	١٥١	٠,٢٦٤		
	المجموع	٤٥,٠٠٠	١٦٤	–		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٨,٥٨٦	١٣	٠,٦٦٠	٢,٤٧٥	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٤٠,٢٨٦	١٥١	٠,٢٦٧		
	المجموع	٤٨,٨٧١	١٦٤	–		

وقد تبين لنا من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء (العاطفي، و المستمر، و الأخلاقي) تعزى إلى متغير الاتصال حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نلاحظ وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير الاتصال، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا.

ويلاحظ وجود علاقة واضحة وبارزة جدا بين الاتصال وبين الولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة حيث أن لعنصر الاتصال دوراً كبيراً وتأثيراً عميقاً على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل، لأنه يرتبط بعلاقات المدير الاجتماعية مع موظفيه. وبذلك يتم

ينتفي أنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير متغير الاتصال على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل .

٣. نمط القيادة:

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل حسب متغير نمط القيادة كما هو موضح في الجدول(١٤) .

الجدول(١٤)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

للفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين وفقا لمتغير نمط القيادة

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٤,١٠٩	١١	٠,٣٧٤	١,٥٦١	٠,١١٦
	داخل المجموعات	٣٦,٣٨٠	١٥٢	٠,٢٣٩		
	المجموع	٤٠,٤٨٩	١٦٣	-		
الولاء المستمر	بين المجموعات	٤,٠٠٩	١١	٠,٣٦٤	١,٣٥٦	٠,٢٠٠
	داخل المجموعات	٤٠,٨٦١	١٥٢	٠,٢٦٩		
	المجموع	٤٤,٨٧٠	١٦٣	-		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٦,٧٩٠	١١	٠,٦١٧	٢,٢٤٩	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٤١,٧٢٨	١٥٢	٠,٢٧٥		
	المجموع	٤٨,٥١٨	١٦٣	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٣٧٦	١١	٠,٣٠٧	١,٩٦٤	٠,٠٣٦
	داخل المجموعات	٢٣,٧٤٩	١٥٢	٠,١٥٦		
	المجموع	٢٧,١٢٤	١٦٣	-		

وقد تبين لنا من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء الأخلاقي تعزى إلى متغير نمط القيادة حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. بينما نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء العاطفي و الولاء المستمر تعزى إلى متغير نمط القيادة حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نلاحظ وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير الاتصال، حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا.

ويتضح لنا وجود علاقة واضحة بين الولاء التنظيمي ونمط القيادة كما تظهر هذه العلاقة في الولاء الأخلاقي مما يؤكد على الدور الذي يلعبه القائد أو المدير في التأثير سلبا أو إيجابا على ولاء موظفيه وفقا لنمط القيادة المتبع، وقد تبين لنا وجود علاقة سلبية بين الولاء التنظيمي ونمط القيادة المتساهل، كما أظهرت النتائج أن اتباع أسلوب القيادة الموجه نحو الإنتاج يضعف من ولائهم، بينما التركيز على أسلوب القيادة الموجه نحو الأفراد يزيد من ولائهم.

لذلك نستنج وجود علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير نمط القيادة على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل، بينما لا نجد هذه العلاقة في الولاء العاطفي والولاء المستمر، ومع ذلك نصل إلى نفي الفرضية.

ثانيا" : الرضا الوظيفي: ولدراسة تأثير الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي اختيرت المتغيرات الآتية:

١. الحوافز

للتحقق من صحة الفرضية استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل حسب متغير الحوافز كما هو موضح في الجدول(١٥).

جدول رقم(١٥)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير الحوافز

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	١,٣٩٩	٨	٠,١٧٥	٠,٦٧٨	٠,٧١٠
	داخل المجموعات	٣٩,٩٦٤	١٥٥	٠,٢٥٨		
	المجموع	٤١,٣٦٣	١٦٣			
الولاء المستمر	بين المجموعات	٢,٢٣٦	٨	٠,٢٨٠	١,٠١٤	٠,٤٢٨
	داخل المجموعات	٤٢,٧٣٨	١٥٥	٠,٢٧٦		
	المجموع	٤٤,٩٧٤	١٦٣			
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	١,٧٣٢	٨	٠,٢١٦	٠,٧١٧	٠,٦٧٦
	داخل المجموعات	٤٦,٧٦٩	١٥٥	٠,٣٠٢		
	المجموع	٤٨,٥٠٠	١٦٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٤٧.	٨	٠,٠٩٣	٠,٥٤٩	٠,٨١٨
	داخل المجموعات	٢٦,٣٧٧	١٥٥	٠,١٧٠		
	المجموع	٢٧,١٢٤	١٦٣			

وقد تبين لنا من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء (العاطفي، والمستمر، والأخلاقي) تعزى إلى متغير الحوافز حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير الحوافز، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا.

كما يتضح مما سبق عدم وجود علاقة بين نظام الحوافز المتبع وبين الولاء التنظيمي وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم رضا العاملين عن نظام الحوافز المتبع حيث يجده البعض غير كافٍ أو غير مناسب أو أن البعض لا يجد عدالة في تقسيم المكافآت والتعويضات. وبذلك نصل إلى إثبات الفرضية حيث تبين انه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير الحوافز على

الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

٢. طبيعة العمل:

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analy-sis Of Variance) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل حسب متغير طبيعة العمل كما هو موضح في الجدول(١٦).

جدول رقم (١٦)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير طبيعة العمل

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٢,٤٣٦	١٠	٠,٢٤٤		
	داخل المجموعات	٣٨,٩٢٧	١٥٣	٠,٢٥٤	٠,٩٥٧	٠,٤٨٣
	المجموع	٤١,٣٦٣	١٦٣			
الولاء المستمر	بين المجموعات	٣,٢٤٧	١٠	٠,٣٢٥		
	داخل المجموعات	٤١,٧٢٧	١٥٣	٠,٢٧٣	١,١٩١	٠,٣٠١
	المجموع	٤٤,٩٧٤	١٦٣			
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٢,٢٨٦	١٠	٠,٢٢٩		
	داخل المجموعات	٤٦,٢١٤	١٥٣	٠,٣٠٢	٠,٧٥٧	٠,٦٧٠
	المجموع	٤٨,٥٠٠	١٦٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٥٠٥	١٠	٠,١٥١		
	داخل المجموعات	٢٥,٦١٩	١٥٣	١٦٧	٠,٨٩٩	٠,٥٣٦
	المجموع	٢٧,١٢٤	١٦٣			

ويتضح لنا من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء (العاطفي، والمستمر، والأخلاقي) تعزى إلى متغير طبيعة العمل حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية

نلاحظ وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير طبيعة العمل، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا.

ونجد هنا أيضا اختفاء العلاقة بين طبيعة العمل والولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن العمل في البنوك يحتاج إلى جهد ودقة كبيرة جدا كما أن العمل لا يتسم بالوضوح وتحديد الواجبات والمسؤوليات حيث توزع المهمات حسب المسمى الوظيفي وسياسات الإدارة العليا. وبذلك نصل إلى إثبات الفرضية حيث تبين انه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير طبيعة العمل على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

٣. التدريب:

للتحقق من صحة الفرضية استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analy-sis Of Variance) لاستخراج الفروق في درجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل حسب التدريب كما هو موضح في الجدول(١٧).

الجدول(١٧)

جدول يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة الولاء التنظيمي وفقا لمتغير التدريب

الحالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الولاء العاطفي	بين المجموعات	٤,٦٣٢	٩	٠,٥١٥	٢,١٥٨	٠,٠٢٨
	داخل المجموعات	٣٦,٧٣٠	١٥٤	٠,٢٣٩		
	المجموع	٤١,٣٦٣	١٦٣	-		
الولاء المستمر	بين المجموعات	١,٠٩٧	٩	٠,١٢٢	٠,٤٢٨	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	٤٣,٨٧٨	١٥٤	٠,٢٨٥		
	المجموع	٤٤,٩٧٤	١٦٣	-		
الولاء الأخلاقي	بين المجموعات	٤,٥٣٢	٩	٠,٥٠٤	١,٧٦٤	٠,٠٧٩
	داخل المجموعات	٤٣,٩٦٨	١٥٤	٠,٢٨٦		
	المجموع	٤٨,٥٠٠	١٦٣	-		

الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٦٢٠	٩	٠,٢٩١	١,٨٣٠	٠,٠٦٧
	داخل المجموعات	٢٤,٥٠٤	١٥٤	٠,١٥٩		
	المجموع	٢٧,١٢٤	١٦٣	-		

ويتضح لنا من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء (المستمر، والأخلاقي) تعزى إلى متغير التدريب حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا.

بينما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ في درجة الولاء العاطفي تعزى إلى متغير التدريب حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من ٠,٠٥ وهي دالة إحصائيا. وأخيرا على الدرجة الكلية نلاحظ وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين استجابات موظفي البنوك في درجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير طبيعة العمل، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا.

ويتضح لنا عدم وجود علاقة واضحة بين التدريب والولاء التنظيمي كما لا يوجد أيضا علاقة بين التدريب والولاء الأخلاقي والمستمر في حين تظهر علاقة بين الولاء العاطفي والتدريب وقد يعود السبب في ذلك إلى حاجة الموظفين إلى التدريب لزيادة خبراتهم وتحسين أدائهم ونتيجة لذلك يتولد لديهم شعور بالامتنان والانتماء مما يعزز الولاء العاطفي لديهم.

وبذلك نصل إلى إثبات الفرضية حيث تبين انه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية لتأثير التدريب على الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل، بينما لم يثبت ذلك في الولاء العاطفي.

الفرضية الثالثة:

لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل وكل من المتغيرات (التأخر، والغياب، ومعدل دوران العمل، وعدد ساعات العمل).

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم الجداول التكرارية والنسب المئوية للمتغيرات الآتية (التأخر، والغياب، ومعدل دوران العمل، وعدد ساعات العمل).

أولا: التأخر عن العمل صباحا:

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم الجداول التكرارية والنسب المئوية لنسبة التأخير عن العمل صباحاوأسباب ذلك كما هو موضح في الجدولين رقم (١٨) و رقم (١٩)

جدول رقم (١٨)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسب التأخر عن العمل صباحا

الحالات	التكرار	النسبة المئوية
يتأخر	٣١	١٨,٨٪
لا يتأخر	١٣٤	٨١,٢٪
Total	١٦٥	١٠٠,٠٪

٤٤,٢٪

ويتضح لنا أن نسبة التأخر عن العمل منخفضة حيث بلغت (١٨,٨٪) فقط بينما بلغت نسبة الأشخاص غير المتأخرين عن العمل (٨١,٢٪) مما يدل على وجود علاقة بين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك وبين قلة التأخير . وبذلك نصل إلى أن الغالبية العظمى من العاملين في قطاع البنوك لا يتأخرون عن عملهم صباحا مما يدل على تمتعهم بمستوى عالٍ من الولاء التنظيمي وتأثير ذلك على حضورهم صباحا .

جدول رقم (١٩)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسبة لأسباب التأخر عن العمل صباحا

السبب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية للقيم المجابة
أسباب خارجه عن إرادتك	٥٢	٣١,٥٪	٧٧,٦٪
عدم تأثير ذلك على سير العمل	٣	١,٨٪	٤,٥٪
عدم اهتمام المدير	٣	١,٨٪	٤,٥٪
الشعور بالتعب والكسل	١	٦.٪	١,٥٪
غير ذلك	٨	٤,٨٪	١١,٩٪
مجموع الإجابات	٦٧	٤٠,٦٪	١٠٠,٠٪
القيم الناقصة	٩٨	٥٩,٤٪	
المجموع	١٦٥	١٠٠,٠٪	

ويتضح لنا من الجدول (١٩) أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى التأخر عن العمل صباحا هي الأسباب الخارجة عن إرادة العاملين حيث بلغت نسبة الإجابة عنها (٦, ٧٧٪). وتلاها وبنسب مئوية متساوية عدم تأثير ذلك على سير العمل وعدم اهتمام المدير وفقد بلغت(٪٥, ٤)، وأفاد (٥, ١٪) أن سبب ذلك الشعور بالتعب والكسل.

ومن الأسباب الأخرى التي اشار اليها بعض المستجيبين وجود:

١. الروتين في العمل.
٢. صعوبة المواصلات.
٣. الظروف الصعبة التي يمر بها العاملون من حواجز عسكرية وإغلاق الطرق.

ثانيا: الغياب عن العمل:

و للتحقق من صحة الفرضية استخدم الجداول التكرارية والنسب المئوية لنسب التغيب عن العمل وأسباب ذلك كما هو موضح في الجدولين رقم (٢٠) و رقم (٢١).

جدول رقم (٢٠)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسب التغيب عن العمل

الحالات	التكرار	النسبة المئوية
يتغيب	٧٣	٤٤,٢٪
لا يتغيب	٩٢	٥٥,٨٪
المجموع	١٦٥	١٠٠,٠٪

و يتضح لنا من الجدول (٢٠) أن نسبة الأشخاص الذين لا يتغيبون عن العمل أعلى من نسبة الأشخاص الذين يتغيبون عن العمل حيث بلغت (٥٥,٨٪)، بينما بلغت نسبة الأشخاص الذين يتغيبون عن العمل (٤٤,٢٪)، ونستنتج من ذلك أن غالبية العاملين في قطاع البنوك لا يتغيبون عن عملهم وهذا يدل على ارتفاع مستوى ولائهم التنظيمي .

جدول رقم (٢١)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسب أسباب الغياب عن العمل

السبب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية للقيم المجابة
المرض	٥٤	٣٢,٧٪	٦٥,١٪
التزامات شخصية	١٦	٩,٧٪	١٩,٣٪
عدم الرغبة في العمل	٢	١,٢٪	٢,٤٪
غير ذلك	١١	٦,٧٪	١٣,٣٪
مجموع الإجابات	٨٣	٥٠,٣٪	١٠٠,٠٪
القيم الناقصة	٨٢	٤٩,٧٪	
المجموع	١٦٥	١٠٠,٠٪	

ويتضح لنا من الجدول (٢١) أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى التغيب عن العمل هي المرض حيث بلغت نسبة الإجابة (٦٥,١٪). وتلاها الالتزامات الشخصية بنسبة (١٩,٣٪) بينما (٢,٤٪) يرجع السبب إلى عدم الرغبة في العمل .

ومن الأسباب الأخرى التي اشار إليها البعض :

١ . وجود حالات وفاة .

٢ . مناسبات اجتماعية .

٣ . الإرهاق الجسدي .

٤ . الظروف السائدة من إغلاق وحواجز .

ثالثا: معدل دوران العمل

و للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الجداول التكرارية والنسب المئوية لنسبة التغيب عن العمل وأسباب ذلك كما هو موضح في الجدول (٢٢)

جدول رقم (٢٢)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لمعدل دوران العمل

الحالات	التكرار	النسبة المئوية
ترك العمل	٦٨	٤١,٢٪
عدم ترك العمل	٩٧	٥٨,٨٪
Total	١٦٥	١٠٠,٠٪

يتضح لنا من الجدول(٢٢) أن معدل العاملين الذين يرغبون في ترك العمل (٤١,٢٪)، مقابل (٥٨,٨٪) من العاملين الذين لا يرغبون في ذلك. ونستنتج من ذلك وجود علاقة بين الولاء التنظيمي وانخفاض معدل دوران العمل حيث نجد أن غالبية العاملين يرغبون في البقاء والاستمرار في العمل مما يدل على تمتعهم بمستوى عالي من الولاء.

وتعزى رغبة العاملين في ترك العمل إلى عدة أسباب :

١ . الانتقال إلى المشاريع الخاصة والبحث عن فرصة عمل افضل .

٢ . الرغبة في الحصول على رواتب وحوافز ومكافآت مرضية اكثر .

٣ . ساعات العمل طويلة، والروتين اليومي، والملل، وضغط العمل .

٤ . عدم اهتمام المدراء بالعاملين، وصعوبة التعامل مع الآخرين .

٥ . إن غالبية ألإناث يرغبن في ترك العمل بسبب الالتزامات العائلية .

وبينما يعزى سبب رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل إلى :

١ . الرواتب الجيدة

٢ . وجود تعاون بين زملاء العمل .

٣ . الاستمرار الوظيفي .

٤ . الراحة النفسية .

٥ . المكانة الاجتماعية .

رابعا: ساعات العمل:

وللتحقق من صحة الفرضية استخدمت الجداول التكرارية والنسب المئوية لنسب التغيب عن العمل وأسباب ذلك كما هو موضح في الجداول رقم (٢٣) و (٢٤) و (٢٥) .

جدول رقم (٢٣)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسب التأخر بعد انتهاء الدوام

الحالات	التكرار	النسبة المئوية
أتأخر بعد الدوام	١٣٢	٨٠,٠٪
لا أتأخر	٣٣	٢٠,٠٪
Total	١٦٥	١٠٠,٠٪

يتضح لنا من الجدول (٢٣) أن (٨٠,٠٪) يتأخرون في عملهم إلى ما بعد انتهاء الدوام مقابل (٢٠,٠٪) لا يتأخرون في مكان عملهم . مما يدل على أن الغالبية العظمى من العاملين في قطاع البنوك يتأخرون في عملهم .

جدول رقم (٢٤)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسب أسباب التأخر في مكان العمل

الحالات	التكرار	النسبة المئوية
مجبر عليه	٦٦	٪٤٠,٠٪
بمحض إرادتك	٩٩	٪٦٠,٠
Total	١٦٥	٪١٠٠,٠

ومن بين (٨٠,٠٪) من الأشخاص الذين يتأخرون في عملهم تبين أن (٤٠,٠٪) من هؤلاء الأشخاص مجبرون على العمل إلى ما بعد انتهاء الدوام، بينما (٦٠,٠٪) يتأخرون في عملهم بمحض إرادتهم. أي أن غالبية المتأخرين في مكان عملهم يتأخرون بمحض إرادتهم نتيجة الولاء الذي يتمتعون به، مما يدل على وجود علاقة بين التأخر في العمل والولاء التنظيمي.

جدول رقم (٢٥)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية للتضحية الشخصية التي يقدمها العاملون

الحالات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية للقيم المجابة
استمر بالعمل حتى انتهي منه	١٤١	٪٨٥,٥	٪٨٦,٠
تؤجل العمل للغد	١٠	٪٦,١	٪٦,١
تطالب بساعات إضافية	٦	٪٣,٦	٪٣,٧
تطلب من شخص آخر المساعد	٥	٪٣,٠	٪٣,٠
غير ذلك	٢	٪١,٢	٪١,٢
مجموع الإجابات	١٦٤	٪٩٩,٤	٪١٠٠,٠
القيم الناقصة	١	٪٠,٦	
المجموع	١٦٥	٪١٠٠,٠	

ويتضح لنا من الجدول (٢٥) انه في حال كان العمل بحاجة إلى أكثر من ساعات الدوام المقررة فإن (٨٦,٠٪) يستمرون في العمل حتى الانتهاء منه، بينما (٦,١٪) يعملون على

تأجيل العمل إلى اليوم التالي، و(٣,٧٪) يطالبون بساعات عمل إضافية، وأشار (٣,٠٪) إلى أنهم سيقومون بطلب المساعدة من شخص آخر لإنهاء العمل.

ومن النتائج السابقة نصل إلى نفي الفرضية حيث تبين وجود علاقة بين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل والمتغيرات الآتية (التأخير، والغياب، ومعدل دوران العمل، وعدد ساعات العمل)

كما درس تأثير درجة الولاء التنظيمي على نظرة الفرد للعمل، وشعوره تجاه المكان الذي يعمل فيه، كما هو موضح في الجدولين رقم (٢٦)، و (٢٧).

جدول رقم (٢٦)

جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لنسبة لنظرة العاملين إلى مكان عملهم

الحالات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية للقيم المجابة
مكان دائم	٧٢	٤٣,٦٪	٤٣,٩٪
مكان مؤقت	٣٦	٢١,٨٪	٢٢,٠٪
مكان لتحقيق الذات	٢٩	١٧,٦٪	١٧,٧٪
مكان للتميز والمكانة	٢٣	١٣,٩٪	١٤,٠٪
غير ذلك	٤	٢,٤٪	٢,٤٪
مجموع الإجابات	١٦٤	٩٩,٤٪	١٠٠,٠٪
القيم الناقصة	١	٠,٦٪	
المجموع	١٦٥	١٠٠,٠٪	

ويتضح لنا من الجدول (٢٦) أن (٤٣,٩٪) يرون مكان عملهم مكاناً دائماً للعمل، مقابل (٢٢,٠٪) يجدون انه مكان مؤقت للانتقال إلى عمل آخر، بينما يجد (١٧,٧٪) أن لديهم القدرة على تحقيق ذاتهم وإظهار إبداعاتهم في مكان العمل، و(١٤,٠٪) يعتبرون أن مكان العمل يحقق لهم تميزاً ومكانة مرموقة. أي أن غالبية العاملين في قطاع البنوك يرون أن مكان عملهم مكان دائم يحقق لهم التميز والمكانة وبه يستطيعون تحقيق ذواتهم.

جدول رقم (٢٧)
جدول يبين التكرار والنسبة المئوية لشعور العاملين تجاه مكان عملهم

الحالات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية للقيم المجابة
لا اهتم ما دام البنك مستمراً في إعطائي راتبي	١٣	٧,٩٪	٧,٩٪
أزيد في العمل حتى أغير الصورة	٤٣	٢٦,١٪	٢٦,٢٪
أدافع عن البنك	٧٩	٤٧,٩٪	٤٨,٢٪
أدافع عن عملي ومجهودي فيه	٢٨	١٧,٠٪	١٧,١٪
غير ذلك	١	٠,٦٪	٠,٦٪
مجموع الإجابات	١٦٤	٩٩,٤٪	١٠٠,٠٪
القيم الناقصة	١	٠,٦٪	
المجموع	١٦٥	١٠٠,٠٪	

يتضح لنا من الجدول (٢٧) انه في حال قيل لأحد العاملين في البنوك بان البنك الذي يعمل فيه غير ناجح فإن (٧,٩٪) لا يهتمون بذلك ما دام البنك مستمراً في صرف رواتبهم، بينما يدفع ذلك (٢٦,٢٪) لزيادة العمل حتى يغيروا هذه الصورة، بينما (٤٨,٢٪) أكدوا على أنهم سوف يدافعون عن البنك، مقابل (١٧,١٪) سيدافعون عن مجهودهم فيه فقط.

الفرضية الرابعة:

لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية في مدى أهمية العوامل (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، ووضوح الأهداف التنظيمية، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ووضوح الأدوار والمهمات الوظيفية) في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأهم العوامل المساعدة في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل و ذلك كما هو في الجدول (٢٨)

جدول رقم (٢٨)

جدول بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأهم العوامل المساعدة في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل مرتبة حسب الأهمية (تنازليا")

	المتوسط	الانحراف المعياري
تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي	٣,٨٠	٠,٣٩٨
تطبيق أنظمة حوافز مناسبة	٣,٥٩	٠,٥٦٤
وضوح الأدوار المهمات الوظيفية	٣,٤٧	٠,٥٨٢
وضوح الأهداف التنظيمية	٣,٤١	٠,٥٦٤
العلاقات الاجتماعية الجيدة	٣,٣٨	٠,٦٥٩

ويتضح لنا من الجدول (٢٨) أن اكثر العوامل المساعدة في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل كان تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، يليه في الأهمية تطبيق أنظمة حوافز مناسبة، ومن ثم تأتى أهمية وضوح الأدوار المهمات الوظيفية، ثم وضوح الأهداف التنظيمية، وأخيرا تأتى أهمية العلاقات الاجتماعية الجيدة.

وقد أشار بعض العاملين إلى وجود عوامل أخرى مساعده في تكوين الولاء التنظيمي لديهم منها :

١ . قوة الشخصية الإدارية الناجحة وتأثيرها على الموظفين.
٢ . سمعة البنك ومكانته على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
٣ . متابعة المسؤولين لمشكلات الموظفين بشكل مستمر.
٤ . حصول الموظف على كامل حقوقه ومستحقاته عند انتهاء خدمته.

ومن هنا نصل إلى نفي الفرضية حيث تبين وجود علاقة في مدى أهمية العوامل الآتية (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، وضوح الأهداف التنظيمية، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية) في تكوين الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في محافظة الخليل.

الاستنتاجات:

على ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية :

١ . وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل فالعاملون الذكور اكثر ولاء من الإناث، كما توجد هذه العلاقة في الولاء الأخلاقي، بينما لم تثبت في الولاء العاطفي والولاء المستمر.

٢ . وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير العمر والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل ، وقد كانت النتائج لصالح فئة ٥٠ سنة فما فوق، وقد تبين انه كلما زاد عمر الفرد ازداد ولاؤه، وقد أثبت ذلك في الولاء العاطفي، بينما لا توجد علاقة بين متغير العمر والولاء المستمر والأخلاقي.

٣ . وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل، وقد كانت لصالح حملة الشهادة الثانوية العامة، كما ظهرت هذه العلاقة في الولاء العاطفي بينما لم تظهر في الولاء المستمر والأخلاقي.

٤ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الراتب الشهري ودرجة الولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك في الخليل، وقد ثبتت هذه العلاقة في الولاء المستمر والأخلاقي، بينما لم يثبت ذلك مع الولاء العاطفي

٥ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من (الحالة الاجتماعية، ومدة الخدمة) والولاء التنظيمي و أبعاده.

٦ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المشاركة والولاء التنظيمي بأبعاده الثلاثة.

٧ . وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الاتصال والولاء التنظيمي و أبعاده الثلاثة.

٨ . وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة المتبع والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك، أما في أبعاد الولاء فتظهر هذه العلاقة في الولاء الأخلاقي بينما لم يثبت وجود هذه العلاقة في الولاء العاطفي والمستمر.

٩ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من (الحوافر، وطبيعة العمل) والولاء التنظيمي و أبعاده.

١٠ . عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلا من متغير التدريب والولاء التنظيمي لدى العاملين في قطاع البنوك، كما لم تظهر الدراسة وجود علاقة بين التدريب وكلا

من الولاء المستمر والولاء الأخلاقي، بعكس ما ظهر في الولاء العاطفي حيث تبين وجود علاقة بينهما.

١١. توجد علاقة بين كلا من (الغياب، معدل دوران العمل، والتأخر عن العمل، وعدد ساعات العمل) وبين الولاء التنظيمي.

١٢. هناك أهمية كبيره لكل من العوامل الآتية في تكوين الولاء التنظيمي وهي مرتبة ترتيبا تنازليا (تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، وتطبيق أنظمة حوافز مناسبة، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية، ووضوح الأهداف التنظيمية، والعلاقات الاجتماعية الجيدة).

١٣. ينظر معظم العاملين في قطاع البنوك لمكان عملهم على انه مكان دائم يحقق لهم التميز والمكانة الاجتماعية، في حين ترى نسبة ضئيلة انه مكان مؤقت للعمل.

١٤. يؤكد معظم العاملين في قطاع البنوك على دفاعهم عن البنك والتحدث عنه بصورة إيجابية حتى يغيروا النظرة الخاطئة التي يأخذها البعض تجاه البنوك.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي :

١ . ضرورة قياس مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين من حين إلى آخر وذلك لان الموظف المتصف بالولاء التنظيمي المرتفع سيكون له دور إيجابي في زيادة الإنتاجية بالإضافة إلى انعكاس ذلك على الغياب ومعدل دوران العمل .

٢ . العمل على تنمية الولاء التنظيمي لدى العاملين وذلك عن طريق الاهتمام بأهم العوامل المؤثرة عليه ومنها :

تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي، و تطبيق أنظمة حوافز مناسبة ، ووضوح الأدوار المهمات الوظيفية، ووضوح الأهداف التنظيمية، و العلاقات الاجتماعية الجيدة .

٣ . الاهتمام بوسائل اختيار العاملين للتوظيف مع مراعاة العوامل الديموغرافية المؤثرة على درجة الولاء التنظيمي .

٤ . الحفاظ على وجود مناخ اتصالي مفتوح تسوده الثقة والتعاون والتقدير والاحترام بين العاملين .

٥ . على المد راء التعامل مع موظفيهم بحزم وجديه وعدم استخدام نمط القيادة المتساهل لان ذلك من شأنه أن يضعف ولاءهم للمنظمة .

٦ . ضرورة اهتمام المدراء بالعاملين، حيث أن مثل هذا الاهتمام سوف ينعكس بشكل ايجابي على العاملين و بالتالي سوف يؤدي الى زيادة الانتاجية .

٧ . تحقيق الأمن الوظيفي للعاملين وتوضيح الأسس والمعايير التي تعتمد عليها المنظمة في تقييم أعمال الفرد بالإضافة الى المحاذير التي قد تؤدي إلى فصله أو الاستغناء عنه .

٨ . العمل على تطبيق أنظمة حوافز مناسبة وعادلة لما لها من دور كبير في تكوين الولاء التنظيمي .

٩ . ضرورة الاهتمام بمعرفة كل موظف للمهمات والمسؤوليات المكلف بها حيث أن عدم وضوح ذلك يؤدي إلى توتر العاملين وخلق نوع من المشاكل والفوضى في العمل مما يؤثر سلبا على ولائهم وإنتاجيتهم .

١٠ . نظرا لما أثبتته الدراسة من عدم وجود علاقة بين المشاركة والحوافز وطبيعة العمل والتدريب وبين الولاء التنظيمي فان الباحثين يوصيان بإعطاء اهتمام اكبر من قبل الباحثين الآخرين لمعرفة الأسباب المؤدية إلى ذلك .

١١ . إجراء دراسات مشابهة موسعة بحيث تشمل جميع محافظات الضفة الغربية و غزة .

قائمة المراجع:

اولا: المراجع العربية

١- الخشالي، شاكر جار الله، "أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام العلمية على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة"، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد ٦، العدد ١، ٢٠٠٣.

٢- آل خليفة، فاطمة حسن، و الربيعان، عصام سعد، "قياس إدراك المدراء للولاء و الإبداع في العمل الحكومي"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد ٧، العدد ١، ٢٠٠٠.

٣- خليفة، محمد عبد اللطيف، "محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة: دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد٥، العدد١، ١٩٩٧.

٤- رشيد، مازن فارس، "الدعم التنظيمي المدرك و الأبعاد المتعددة للولاء التنظيمي"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد ١١، العدد ١، ٢٠٠٤.

٥- العامري، أحمد بن سالم، "السلوك القيادي التحويلي و سلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد٩، العدد٢ ٢٠٠٢، ١.

٦- العامري، أحمد بن سالم، "سلوك المواطنة التنظيمية في مستشفيات وزارة الصحة: دراسة استطلاعية لآراء المديرين"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد و الإدارة، المجلد ١٦، العدد ٢، ٢٠٠٢.

٧- العامري، أحمد بن سالم، "محددات و آثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد و الادارة، المجلد ١٧، العدد ٢٠٠٣، ٢.

٨- العتيبي، آدم غازي، "اثر الولاء التنظيمي والعوامل الشخصية على الأداء الوظيفي لدى العمالة الكويتية والعمالة العربية الوافدة في القطاع الحكومي في دولة الكويت"، المجلة العربية للعلوم الإداري، المجلد ١، العدد ١، ١٩٩٣.

٩- العتيبي، سعود محمد، والسواط، طلق عوض الله، "الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه"، مجلة الإداري، العدد ٧٠، سبتمبر ١٩٩٧.

١٠- العجمي، راشد، "الولاء التنظيمي و الرضا عن العمل: مقارنة بين القطاع العام و الخاص في دولة الكويت"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد١٣، العدد ١، ١٩٩٩.

١١- العضايلة، "الولاء التنظيمي و علاقته بالعوامل الشخصية و التنظيمية"، مجلة مؤتة

للأبحاث و الدراسات، المجلد ١٠، العدد٦ ، ٩٥١٩.

١٢- المعاني، ايمن عودة، " الولاء التنظيمي : سلوك منضبط وإنجاز مبدع " (عمان، مركز احمد ياسين، ١٩٩٦).

١٣- المعشر، زياد، " " ، قياس و تحليل الولاء التنظيمي و ضغوط العمل في الإدارات الحكومية في محافظات الشمال في الأردن : دراسة ميدانية تحليلية " مجلة دراسات، المجلد ٣٠، العدد١ ، ٢٠٠٣.

١٤- المير، عبد الرحيم بن علي، " العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي والصفات الشخصية " ، مجلة الإدارة العامة، المجلد ٣٥، العدد ٢، ١٩٩٥.

١٥- اللوزي، موسى، " التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة " (دار وائل للنشر، عمان، ١٩٩٠).

١٦- يوسف، عبد الرحمن درويش، " تحليل العلاقة بين الرضا عن العدالة الداخلية والخارجية ومستوى العائد المادي الفعلي من الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي : دراسة ميدانية " ، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد ٦، عدد ١، يناير ١٩٩٩.

١٧- يوسف، عبد الرحمن يوسف، " العلاقة بين الإحساس بنجاعة و موضوعية نظام تقويم الأداء و الولاء التنظيمي و الرضا و الأداء الوظيفي " ، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد ٦، العدد ٢، ١٩٩٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1-Appelbaum and others," organizational citizenship behavior: a case study of culture, leadership and trust", Management Decision, Vol.42, Num.1, 2004, pp13-40.

2-Appelbaum and others," organizational citizenship: a case study of Med link Ltd ", Team performance Management, Vol.9, Num.5, 2003.

3-Buchanan," building organization commitment: the socialization of manager in work organization", Administrate Science Quarterly, Vol 19, Num.1, 1974.

4- Murphy, "job satisfaction and organizational citizenship behavior: a study of Australian human – service professional", Journal of Managerial Psychology" Vol.17, Num.4, 2002, pp287-297.

5-Robbins, Stephen, organizational behavior, (Prentice Hall, 2003).

مدى ممارسة المعلمين الفلسطيني في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم

أ.د. أفنان نظير دروزة*

* كلية التربية والدراسات العليا / جامعة النجاح الوطنية.

ملخص:

حاولت الدراسة التحقق من هدفين: ١) معرفة مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الإنترنت، ٢) ومعرفة الأمور التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتأهيلهم من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذين الهدفين، أخذت عينة عشوائية من معلمي مدارس محافظات الشمال في الضفة الغربية من فلسطين بلغت (٦٥٣) معلما ومعلمة كان منهم (٣٥٧) ذكورا، و(٢٩٦) إناثا. وزعت عليهم استبانة قاست مدى ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت في أربعة مجالات: ١) تصميم التدريس، ٢) واستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، ٣) وتشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، ٤) وتشجيع الطلبة على تنمية التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم.

وباستخدام المنهج الوصفي تارة، وتحليل التباين الأحادي تارة أخرى، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١- يمارس المعلم الفلسطيني دوره بشكل جيد مرتفع بلغ نسبة (٧٧٪). وقد جاءت أعلى الممارسات وبفرق إحصائي (٠٠٠ .) في مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبة ممارسته له (٨٥,٤٪)، ويليه مجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم (٨٣,٦٪)، فمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية (٧٧,٨٪). في حين كانت أدنى الممارسات في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، حيث بلغت نسبتها(٦١,٦٪).

٢- أظهر تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "شيفيه" أن ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه كانت له دلالة إحصائية على مستوى يقفة (&=٠٥ .) باعتبار مستوى الشهادة الأكاديمية ولصالح حملة درجة البكالوريوس، وعدد الدورات التأهيلية سواء في أساليب التدريس، أم في استخدام الحاسوب، أم في استخدام الوسائل التعليمية وكانت لصالح

الذي يلتحق بدورات تدريبية أكثر؛ في حين لم تختلف ممارساته باعتبار متغير الجنس، أو التخصص الأكاديمي العام: العلمي والأدبي، أو المرحلة التعليمية التي يدرس فيها من إلزامية، وثانوية، وإلزامية وثانوية معا. أو عدد سنوات خدمته في سلك التربية والتعليم.

٣- وبالنسبة للهدف الثاني، فقد بينت النتائج أن أهم ما يطالب به المعلم لرفع مستوى أدائه وزيادة تأهيله: ١) توفير عدد كاف من أجهزة حاسوب، ٢) وربطها بشبكة الإنترنت، ٣) وعقد دورات تدريبية في استخدام الحاسوب والإنترنت، ٤) وعقد دورات في استخدام الوسائل التعليمية المتطورة، ٥) وتوفير المناخ الديمقراطي بين الهيئة الإدارية والمعلمين، ٦) ووضع الإنسان المناسب في المكان المناسب، من معلمين و مدراء ومشرفين، ٧) ورفع مكانة المعلم عن طريق زيادة الراتب، ٨) وتأمين الضمان الاجتماعي، ٩) وعمل مشاريع إسكانية له بالتقسيط المريح، ١٠) وتعليم أبنائه في الجامعات بأقساط رمزية، ١١) هذا إلى جانب ضرورة التخفيض من نصابه التدريسي، ١٢) وتقليل حجم الصف.

وقد جاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات وفق ما ذكرت في البند(٣) المذكور أعلاه.

Whereas, teachers' practices did not differ significantly with respect to their gender, general specialization, educational stage they teach in, or the years of teaching experience.

3- Regarding the second aim of this study, teachers suggested the following needs: 1) securing enough number of computer apparatus, 2) connecting them with the Internet. 3) conduction enough number of training programs on how to use computers and the Internet, 4) conduction enough number of training programs on how to use the latest models of instructional media, 5) securing a climate of democracy in the school, 6) hiring the qualified persons, either teachers, principals or supervisors, 7) increasing teachers' salaries, 8) securing the social securities, 9) building compounds for teachers at special rate, 10) teaching their children in the universities with fair tuitions,11) lowering teachers' load of teaching, 12) reducing the number of students in classrooms.

These results have accompanied with discussion and recommendations as it just mentioned in item number (3) above.

Abstract

This study tried to investigate two aims: 1) to what extent do Palestinian government teachers in northern disticts practice their role under the Internet age? and 2) what the things that would help teachers enhance their role and increase their qualifications form their points of view?

653: (357) male and (296) female Palestinian government school teachers from the northern districts was taken randomly for the purposes of this study. Teachers were asked to respond to a questionnaire measured the teacher's role in four domains: 1) designing instruction, 2) using technology and instructional aids, 3) encouraging students' interaction, and 4) promoting the self- regulation of students. They also were asked to write any suggestions that would help them to enhance their role and increase their qualifications from their points of view.

Descriptive and analytic statistics have revealed the following results:

1- *Palestinian teachers practice their role quite good. The percentage of their practices was (77%). The highest percentage was in designing instruction domain (85.4%),followed by promoting students' self regulation (83.6%), and encouraging students' interaction (77.8%) domains. The lowest practice was in using technology and instructional aids domain (66.6%).*
2- *The post-hoc analysis of variance by using "Scheffe" test showed at (p> .05) of significant that teachers who hold BA degree practice their role better than who hold either community college or general secondary degree. It also showed that teachers who have taken more training programs either in computer or methods of teaching or instructional aids did practice their role better than teachers who got less training programs.*

المشكلة: إطارها النظري والدراسات السابقة حولها:

منذ أن دخلت التقنيات إلى الميدان التربوي، والعملية التعليمية في تطور مستمر وتسارع مع الزمن. ولعل انتشار الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت العالمية وما تبعهما من دراسات وأبحاث تربوية ونفسية، هو الذي أدى إلى ظهور مفاهيم تربوية جديدة لم تكن موجودة من قبل، واستخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية لم تكن معروفة لدى الكثير من التربويين (خليف، ٢٠٠١؛ دروزه، ١٩٩٤أ؛ شقور، ٢٠٠١؛ طهبوب وآخرون، ٢٠٠١؛ Milheim، ١٩٩٧؛ Rodriguez، ١٩٩٦).

هذا التطور التقني السريع وسهولة انتشار المعلومات دفع العاملين في سلك التربية والتعليم والمعلمين منهم بخاصة إلى التزود بكل ما هو جديد، واكتساب مهارات تقنية تعليمية تعلمية والتدرب عليها، واكتساب المهارات اللازمة لتفعيلها، كمهارات تصميم التعليم (Dar-wazeh، ١٩٩٩؛ Kozma، ٢٠٠٠؛ Ornstein، ١٩٩٧؛ Milheim، ١٩٩٧؛ Rodriguez، ١٩٩٦؛ Warren، ٢٠٠٠؛ Smith، ٢٠٠٣ ؛ الباز، ٢٠٠١؛ ودروزه، ١٩٩٤ب، ١٩٩٦أ، ٢٠٠٢؛ والعبادي، ٢٠٠٤؛ والعمري، ٢٠٠٢). وما كل ذلك إلا لمواكبة العصر التقني الهائل، واكتساب المهارات اللازمة، والقيام بمهنتهم على أحسن وجه، وليكونوا في دائرة الحدث متفاعلين معها، مساهمين في تطورها بما يفيد العملية التعليمية التعلمية.

إن استيعاب التقنيات وتوظيفها في ميدان التربية والتعليم، وتدريب المعلم على استخداماتها - كما بينته معظم الدراسات السابقة - سيعمل على تحسين أداء المعلم ورفع كفاياته التعليمية، وهذا سينعكس إيجابا على تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما سيؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية كلها (دروزه، ١٩٩٤ب، ٢٠٠٢؛ ومطاوع، ٢٠٠٢).

ولعل من أبرز التحولات التي طرأت على دور المعلم في هذا العصر التقني هو أنه بعد أن كان دوره محوريا في العملية التعليمية (Teacher Directed Learning)، منظما للمثيرات التي سيعرَّض لها الطالب في الموقف التعليمي، مثيرا لاستجاباتهم بشكل ملاحظ وقابل للقياس، أصبح دوره موجها ومرشدا في إطار عملية تعليمية تركز على الطالب وتجعل منه محورا للعملية التعليمية (Student Directed Learning). وهكذا أصبح دور المعلم في هذا العصر التقني يتجلى في تهيئة الظروف والمواقف التعليمية التي سينخرط فيها

الطلبة لتساعدهم على حل المشكلات، مما سيتطلب منه بالضرورة أن يكون مصمما للعملية التعليمية، موجها لها، ومشرفا عليها، ومديرا لها، ومتابعا لعملية سيرها أكثر من كونه شارحا للمعلومات. علاوة على ضرورة امتلاكه المهارات التقنية اللازمة وتوظيفها في عمليتي التعلم التعليم، كاستخدام الوسائل التعليمية، السمعية منها والبصرية، وتوظيف الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت العالمية في التعليم. (دروزه، ١٩٩٤أ، ١٩٩٦أ، ١٩٩٩، ٢٠٠٠، ؛ خليف، ٢٠٠١؛ شقور، ٢٠٠١؛ شحاده، ٢٠٠١؛ ضبيط، ٢٠٠١؛ و Lunenberg & Korthagen، ٢٠٠٣). هذه المهارات التقنية التي أملاها الدور الجديد للمعلم، حددها بعض المربين أمثال "براون وهينشيد" (Brown & Henscheid، ١٩٩٧) بثلاث مهارات: ١) مهارة عرض المادة الدراسية باستخدام الأدوات التقنية (Presentational Uses of Technology) وفيها يشرح المعلم للطالب المادة الدراسية مستعينا بالحاسوب، والباور بوينت، وشبكة الإنترنت العالمية، وغيرها من الوسائل التقنية السمعية والبصرية، وذلك لإغنائها وتوضيح ما جاء فيها من نقاط غامضة، ثم يكلف الطلبة بعد ذلك باستخدام هذه التقنيات مصادر للبحث والمعرفة والقيام بالمشاريع العلمية بعد أن يوضح لهم كيفية استخدامها والإجابة عن استفساراتهم حولها. ٢) مهارة حث الطالب على التفاعل مع العملية التعليمية والانخراط فيها (Interactive Uses of Technology) حيث يشجع المعلم الطالب هنا على استخدام الوسائل التقنية والتفاعل معها بحثه على طرح الأسئلة والاستفسارات عن النقاط الغامضة التي تتعلق بتعلمه، وكيفية استخدام الحاسوب للحصول على المعرفة، واستخدام البريد الالكتروني وتحويل الملفات، وشبكة الإنترنت، وغرفة المحادثة للاتصال مع غيره من المعلمين والطلاب في صفه والتفاعل معهم، ثم يقوم المعلم بتعزيز استجابات الطالب إما عن طريق تزويده بكلمة صح أو خطأ (كأسلوب سكنر في التعليم المبرمج)، أو تزويده بالمعلومات الصحيحة للإجابة الخاطئة مباشرة، أو وإرجاعه إلى مصادر معرفية متنوعة (كأسلوب كراودر) (دروزه، ٢٠٠٥، ص ص: ١١٦-١١٨. ٣) مهارة المشجع للطالب على توليد المعرفة والإبداع (Generative Uses of Technology) وفيها يحث المعلم الطالب على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء ذاته، وعلى تصميم البرامج التعليمية التعلمية اللازمة لتعلمه وإنشائها كصفحة الوب (Web Page) والقيام بكتابة الأبحاث الجماعية مع الطلبة الآخرين بطريقة تعاونية، وإجراء المناقشات عن طريق البريد الالكتروني والوسائط التعليمية المتعددة، وغرفة المحادثة وغيرها من الوسائط.

في حين رأت "دروزه" (Darwazeh ، ١٩٩٩) : أن المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم أعم وأشمل من ذلك، حيث رأت أن دور المعلم في عصر الإنترنت يتجلى في ممارسة أربع مهارات أساسية :

١) كفايات تصميم التعليم (Designing Instruction Competencies) وهي عبارة عن الكفايات التي تتعلق بالتخطيط للمادة الدراسية وتصويرها في أشكال وجداول بحيث تتضمَن الأهداف التربوية العامة، ووصفا لشروط البيئة المادية التي سيدرس في ظلها، ووصفا لخصائص المتعلمين المصممة لهم المادة الدراسية أو ما يعرف بالفئة المستهدفة، يليها تحديد المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق المراد تعليمها، ثم وضع الأهداف السلوكية الخاصة، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية، وتصميم المنشطات العقلية الإدراكية، وتصميم اختبارات التقويم التشكيلي أو البنائي، واختبارات التقييم الجمعي أو الختامي (انظر دروزه، ١٩٩٤ب و ١٩٩٦أ، و ٢٠٠٢).

٢) كفايات استخدام الأدوات والوسائل التقنية (Utilizing Technology Com- petencies) وتتضمن استخدام الوسائل التعليمية : السمعية منها والبصرية بأنواعها كافة كالمواد المطبوعة، والفاكس، والمسجلات، والإذاعة المدرسية، والهاتف والفيديو وعقد المؤتمرات بوساطتهما، واستخدام التلفاز التربوي، والبلفون المرئي، والشرائح، والسينما، وعاكس الشفافيات، واستخدام الحاسوب، والإنترنت، والبريد الالكتروني، والبور بوينت، وصفحة الوب، وغرفة المحادثة، والكاميرا الرقمية، وكاميرا الفيديو الرقمية، والأقراص المضغوطة ذات البرامج التعليمية، وغيرها من الأدوات التقنية والوسائل التعليمية المناسبة لكل مادة دراسية، (Chen، ١٩٩٧) .

٣- كفايات تشجيع المتعلم على التفاعل مع البيئة التعليمية (Encouraging Student's Interaction Competencies) وتتضمن أربعة أنواع من التفاعل : أ) تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي (Learner Content Interaction) وهذا يتعلق بتشجيع الطالب على التفاعل مع المادة الدراسية وما تتضمنه من معرفة ومعلومات سواء عرضت عن طريق المعلم وجها لوجه أم عن طريق الآلة، ب) تفاعل الطالب مع المعلم (Learner Instructor Interaction) وهو نوع من التفاعل العمودي الذي يتعلق بتشجيع الطالب على التفاعل مع المعلم بحيث يتبادل معه الأسئلة والمناقشات والاستفسارات وغيرها من الأمور التي تتعلق بالمادة التعليمية سواء أكان هذا التفاعل وجها لوجه مع المعلم، أم كان عن طريق الاتصال به باستخدام الهاتف

والبريد الالكتروني، ج) تفاعل الطالب مع زملائه من الطلبة (Learner- Learner Interaction) وهو نوع من التفاعل الأفقي ويتعلق بتشجيع المعلم الطلبة لأن يتعاونوا مع بعضهم البعض بحيث يسألوا زملاءهم عن الواجبات المدرسية، أو مناقشة أمور صعبة في المادة الدراسية، أو عمل أبحاث مشتركة الخ. وقد يتم التفاعل بين الطلبة وجها لوجه أو عن طريق الهاتف والبريد الالكتروني وغيرها من وسائل الاتصال الالكترونية، د) تفاعل الطالب مع الآلة (Learner Interface Interaction) ويتعلق بتشجيع المعلم للطالب على استخدام الآلات التقنية وإزالة الرهبة والحواجز النفسية والخوف من استخدامها بحيث يجعل ألفة بينه وبينها حتى يتمكن من استخدامها بالشكل الصحيح (Judi and Logan، ١٩٩٦).

٤- كفايات تشجيع الطالب على التحكم في عملية تعلمه والانضباط الذاتي (Promoting Student's Self Regulation Competencies) وتتعلق بأن يشجع المعلم الطالب الاعتماد على النفس، والاستقلالية في التعلم، وتقريره بنفسه الأشياء الجديرة بتعلمها، وكيف يخطط لتعلمها، وتحديد الاستراتيجية التي سيتعلم بها، وكيف سيديرها، ويتخذ القرارات التربوية المتعلقة بها، وكيف سيتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله فيها (دروزه، ١٩٩٥؛ Garrison، ١٩٩٧؛ Shin، ١٩٩٨؛ Wham، ١٩٨٧؛ Young، ١٩٩٦).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت تأهيل المعلم قبل انتشار الحاسوب وشبكة الإنترنت كثيرة ومتنوعة، ولكن الدراسات التي تناولت تأهيل المعلم بعد انتشار الحاسوب وشبكة الإنترنت قليلة ومحدودة وخاصة في العالم العربي مقارنة بالعالم الغربي. وقد بوبت هذه الدراسات في فئتين: ١) الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم اللازمة لاستخدام الأدوات التقنية بشكل ناجع وتنظيم عملية التعلم والتعليم بعامة، ٢) والدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على استخدام هذه الوسائل التقنية من سمعية وبصرية، والحاسوب التعليمي باستعمالاته كافة وشبكة الإنترنت، وتوظيفهما في التعليم وإنتاج وسائل تعليمية بنوعية أفضل وزمن أقل، وتصميم مساقات تعليمية وغيرها من الاستخدامات المتعددة للحاسوب. وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات.

أولا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم:

لعل أول الدراسات التي أجريت حول تدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم في العالم العربي كانت من قبل "دروزه" لأنها من أوائل الذين حصلوا على شهادة الدكتوراه في تصميم التعليم من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نقلت هذا العلم إلى العالم العربي في كتابها الأول عام ١٩٨٦م بعنوان: "إجراءات في تصميم المناهج". ثم أتبعته بإجراء دراسات ميدانية على المعلمين في المدارس. من هذه الدراسات ما قامت به عام (١٩٩٤ب) عندما حاولت أن تتحقق فيما إذا كان للتدريب على مهارات تصميم التعليم أثر في تحسين أداء المعلم، وما إذا كان لهذه المهارات أثر على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب. وقد استعانت لهذا الغرض بعينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في منطقة نابلس والملتحقين بدبلوم التأهيل التربوي في جامعة النجاح الوطنية بلغت (٣٧)، وأخضعتهم إلى تدريب على مهارات تصميم التعليم لمدة ثماني عشرة ساعة، وفق ما جاء في نموذج "ديك وكاري" (Dick and Carrey، ١٩٩٠). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على مهارات تصميم التعليم كان قد رفع من مستوى أداء المعلمين وبفرق له دلالة إحصائية من متوسط (٣,٧) إلى متوسط (٤,١)، وكانت أفضل المهارات التي مارسها المعلمون تتعلق بتنظيم التعليم، وتحليله، إلا أن ممارساتهم لهذه المهارات لم تختلف باختلاف جنسهم، أو مدة خبرتهم التعليمية، أو عدد الدورات التأهيلية التي التحقوا بها في أثناء الخدمة، أو تخصصهم الجامعي العام، أو المادة الدراسية التي يدرسونها، أو المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها. وتوصلت أيضا في دراستها أن العلاقة بين ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم والتحصيل الأكاديمي للطالب كانت قد ارتفعت بشكل ملحوظ بعد التدريب من (ر = ٠٩. - إلى ر = ٥١.) وبفرق له دلالة إحصائية؛ مما يدل على أن ممارسة المعلمين لمهارات تصميم التعليم لا يحسن من أدائهم فحسب، وإنما يحسن من تحصيل طلبتهم الأكاديمي أيضا.

في حين توصلت "دروزه" عام (١٩٩٦أ) إلى أن المهارات التي يمارسها المعلمون أكثر من غيرها كانت تتعلق بتنظيم التعليم، وتحليله، يليها تقييم التعليم، ثم تنفيذه، ثم إدارته، ولم تختلف هذه الممارسات باختلاف سنوات الخبرة التعليمية، في حين اختلفت وفق مستوى الشهادة الأكاديمية وكانت لصالح حملة الدبلوم المتوسط على نظائرهم من حملة الثانوية العامة؛ وذلك عندما استخدمت عينة عشوائية من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية في فلسطين بلغت (٤٢٣) معلما ومعلمة. وبهذه النتيجة فهي لا تتفق " مع دراسة "الصمادي والنهار" (٢٠٠١) في أن مهارة تنفيذ التعليم هي التي يمارسها

المعلمون أكثر من غيرها، وتخالف أيضا دراسة "ذكر الله" التي تقول إن إدارة التعليم هي التي يمارسها المعلمون أكثر من غيرها. ولعل هذه اختلافات في النتائج تعود إلى اختلاف العينات المدروسة، والظروف التعليمية والفترة الزمنية التي تجرى فيه الدراسات. ومع هذا فإن دراسة "دروزه" تتفق مع الدراستين المذكورتين أعلاه في أن المعلمات يمارسن مهارات التعليم بمستوى أعلى من الذكور، والذين يحملون شهادة أكاديمية أعلى يمارسونها بشكل أفضل من الذين يحملون شهادات أكاديمية أدنى في سلم الشهادات.

وفي دراسة أخرى لها مشابهة، (دروزه، ٢٠٠٢) استخدمت فيها عينة عشوائية من طلبة الماجستير الذين كانوا مسجلين عندها في مادة "تطوير المناهج"، حيث كان معظمهم من المعلمين بلغت (١٢) طالبا وطالبة، وطبقت عليهم استبانة مهارات تصميم التعليم، مرة قبل التدريب ومرة بعده، ثم طبقت عليهم مقياس "كيلر" للدافعية (Keller، ١٩٨٧) في أربعة مجالات: ١) الانتباه (Attention)، ٢) والمناسبة (Relevance)، ٣) والثقة (Confedence)، ٤) والرضى (Satisfaction)، وذلك لمعرفة فيما إذا كانت دافعية المعلمين نحو تعلم مهارات تصميم التدريس تزداد بعد تدربهم عليها، وقد توصلت في دراستها إلى أن ممارسة أفراد العينة المدروسة لمهارات تصميم التعليم كانت قد تحسنت وبفرق إحصائي بعد التدريب من متوسط (٣,٩٦) إلى متوسط (٤,١٩)، كما أن متوسط دافعيتهم نحو تعلم هذه المهارات ارتفع بعد التدريب ولكنه بشكل طفيف لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، في حين كان هناك تحسن وبفرق إحصائي على إحدى مجالات مقياس الدافعية المتعلق بمناسبة مهارات تصميم التعليم للعينة المدروسة لأنهم معلمون (Relevance). كذلك فقد وجدت أن العلاقة بين ممارسة مهارات تصميم التعليم والتحصيل الأكاديمي للطالب كانت قد ارتفعت بفرق إحصائي من (ر=٤٤.) قبل التدريب إلى (ر=٦٣.)، وهي بهذا تؤكد على ما توصلت له في دراستها (١٩٩٤ب) وهو أن ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم لا يحسن من أدائه التعليمي فحسب وإنما يرفع من مستوى تحصيل طلبته أيضا.

وتوصل "ذكر الله" (٢٠٠١) في دراسة مشابهة حول مدى ممارسة المعلم لعمليات تخطيط التعليم المنظم باستخدام عينة من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (١٧٦) معلما ومعلمة في مدارس محافظ الشمال في فلسطين، إلى أن المعلمين يمارسون عمليات تخطيط التعليم بنسبة (٨٣٪)، وكانت أعلى هذه الممارسات في مجال إدارة التعليم، يليها تقييم التعليم، فتنظيمه، فتحليله، وأخيرا تطبيقه. وكانت هذه الممارسات أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين، والذين يحملون شهادة التأهيل التربوي من الذين لا يحملونها، والذين تعرضوا

لدورات تأهيلية في أثناء الخدمة من الذين لم يتعرضوا لها، ولدى المعلمين والمعلمات الذين تسود علاقتهم المهنية سمة التعاون من الذين لا تعاون بينهم، والذين يعملون في مدرسة يسودها الجو الديمقراطي من التي يسودها الجو الديكتاتوي، وتلك الغنية بالمثيرات التعليمية من التي تفتقر إليها، في حين لم تختلف هذه الممارسات باختلاف سنوات الخبرة التعليمية، ولا بمستوى الشهادة الأكاديمية، أو مستوى دخل المعلم.

وفي دراسة أخرى "للصمادي والنهار" (٢٠٠١) أجرياها على عينة عشوائية من معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات بلغت (٦٩) معلما ومعلمة، بهدف تقييم مدى إتقان المعلمين لمهارات التدريس الناجع باعتبار عدة متغيرات كالجنس، والمؤهل، والخبرة التعليمية، حيث استخدما أسلوب الملاحظة مع تطبيق أداة أعدت لهذا الغرض، وتوصلا في دراستهما إلى أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ التدريس، والتقييم متوافرة بشكل جيد لدى المعلمين مع تفوق مهارات تنفيذ التدريس. كما توصلا إلى تفوق المعلمات الإناث على المعلمين، وتفوق الحاصلين على شهادة البكالوريوس على الحاصلين على الدبلوم المتوسط، والذين تزيد خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات على نظائرهم الذين تقل خبرتهم عن ذلك.

أما "العبادي" (العبادي، ٢٠٠٤) فقد توصل إلى أن المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة المعلمين في تطبيقاتهم العملية في المدارس وتعوق دورهم وهم معلمون متدربون هي قلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، وعدم تفرغ الطلبة المعلمين كليا للتطبيق العملي، وإشغال الطلبة المعلمين بواجبات غير التدريس، كشغل بعض الحصص، واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وطول مدة التربية العملية، وعدم توزيع الفترة الزمنية بين دروس الملاحظ والنقد والتدريس. كل هذه العوائق شكلت اتجاها سلبيا للطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس وخاصة لدى الذكور. وقد استخدم "العبادي" في دراسته (١٢٨) طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق التربية العملية، معلم صف خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م. هذه النتائج تتفق وبعض النتائج التي توصلت لها "دروزه" (١٩٩٦ب) حيث وجدت أن اكتظاظ الصفوف هي من إحدى المشكلات التي يعاني منها المعلم الفلسطيني، حيث يصل عدد الصف في بعض الشعب إلى (٥٠) طالبا مما لا يتيح المجال للمعلم أن يدرِّس بالشكل الصحيح أو يشرك الطالب بالأسئلة والمناقشة وخاصة إذا ما نظرنا إلى مدة الحصة الدراسية (٤٥ دقيقة)، وهي أقل من عدد الطلبة في الصف، فما بالك عندما يصرف المعلم

نصفها أو ثلثها في الشرح واستخدام الوسائل والتجريب .

ثانيا: الدراسات المتعلقة بتدريب المعلم على استخدام الأدوات والوسائل التقنية بما فيها الحاسوب وشبكة الإنترنت:

هناك عدد من الدراسات في العالم العربي التي أجريت حول تأهيل المعلم على استخدام الأدوات التقنية من سمعية وبصرية بما فيها استخدام الحاسوب التعليمي وشبكة الإنترنت، إلا أنها قليلة نسبيا مقارنة بنظيراتها التي أجريت في العالم الغربي، كما أنها جاءت متأخرة إلى حد ما حيث بدأت في العالم العربي في أواخر التسعينيات من القرن الماضي وأوائل هذا القرن، في حين بدأ إجراء الدراسات الغربية في هذا المجال وخاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في التعليم في السبعينيات من القرن الماضي .

من هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به "طهبوب" وآخرون (٢٠٠١)، حيث استخدم فريقا من الطلبة في جامعة بوليتكنيك في فلسطين الذين لديهم القدرة على التعامل مع الأدوات والبرامج التقنية المختلفة كالوسائط المتعددة، بالإضافة إلى معرفتهم بقواعد هندسة البرمجيات في إنتاج الوسائل التعليمية لمستويات مختلفة، بالتعاون مع مدرسين وتربويين متخصصين في محتوى المادة الدراسية الذي ينتج . وقد طبقت هذه الطريقة على دروس الحاسوب لمنهاج "التكنولوجيا" للصفين الخامس والسادس الأساسيين، ومنهاج "اللغة الإنجليزية" للصف الأول الابتدائي، ومساق "مقدمة في الحاسوب" لطلبة السنة الأولى في الجامعة نفسها. وقد تمت كل تجربة من خلال طالبين أو ثلاثة يدربون على تقنيات تعدد الوسائط ، ثم تطبق قواعد هندسة البرمجيات لإنتاج مادة تعليمية تدرس إما في فصل دراسي أو سنة أكاديمية. وقد كانت التجربة ناجحة وأدت إلى تصميم هذه المساقات وإنتاج الوسائط الألكترونية اللازمة لتعلمها .

كذلك قام "خليف" (٢٠٠١) بتصميم وحدات تعليمية من المناهج المدرسية باستخدام البور بوينت وتدريب عينة من المعلمين على استخدامها في التعليم، في مدارس محافظة قلقيلية خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، حيث تم تصميم (٣٦) برنامجا تعليميا للوحدات الآتية: غزوة بدر، فلسطين، القدس، المكونات المادية للحاسوب، اللغة الإنجليزية، جسم الإنسان، معلومات عن المدرسة والقرية، ودروس في اللغة العربية. وقد كانت التجربة ناجحة حيث وجد أن عرض هذه الوحدات باستخدام البور بوينت وتدريسها حسنت من عملية تعلم الطلبة. كما قام "خليف" بتدريب عينة من المعلمين والمدراء في بعض مدارس المحافظة على

كيفية استخدام الحاسوب في إعداد الوسائل التعليمية، كالتصوير على الشفافيات، واستخدام البور بوينت في التدريس، واستخدام الإنترنت، وكانت التجربة ناجحة في تحسين العملية التعليمية والإقبال عليها.

وفي دراسة أخرى "لشقور" (٢٠٠١) حول معرفة على مدى استخدام الحاسوب، والإنترنت في العملية التعليمية، والاتجاه نحوهما، باستخدام عينة قصدية تكونت من (٥٠) طالبة من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنات في مدينة نابلس بلغ متوسط أعمارهم (١٧) سنة، لأن الباحثة إحدى معلمات المدرسة. ولتحقيق هذا الهدف فقد أعدت الباحثة استبانة تكونت من ستة أسئلة تقيس اتجاهات الطالبات ورأيهن حول هذا الموضوع. وقد توصلت الباحثة إلى أهم النتائج الآتية: ١) كانت الطالبات على وعي بأهمية استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في عملية التطور، وتحسين العملية التعليمية، حيث كانت استجاباتهن حول هذا الموضوع عالية، ٢) أكدت الطالبات على عدم تفعيل المدرسة لهاتين الوسيلتين، إذ أن استخدامهما لا يتم من قبل الطالبات إلا عند الضرورة القصوى، ٣) توفر عدد من الأجهزة عند عدد من الطالبات ولكن استخدامهن كان لأغراض ترفيهية وليست تعليمية، ٤) أن استجابة الطالبات حول رأي العائلة نحو استخدام هذه الأجهزة، كان متوسطا مما يؤكد على ضرورة توعية الأهل والطالبات بأهمية استخدامها، ٥) غالبا ما يرفض الأهل ذهاب بناتهن إلى مراكز الإنترنت العامة لاستخدامها، وهذا يرجع إلى التقاليد التي تقيد حرية البنت وتعلن الخوف عليها، وبالتالي وجب تخفيض سعر الأجهزة والاشتراك في الإنترنت ليتمكن ذوو الطالبات من توفيرها في البيت واستخدامها بطريقة أسهل، ٦) أكدت الطالبات على ضرورة توفير المدرسة لعدد أكبر من الأجهزة ووصلها بالإنترنت واستخدامها في العملية التعليمية وتمكين المعلمات والطالبات من استخدامها، ليتبادلن الأسئلة عن طريق البريد الالكتروني وأوراق العمل والأعمال العلمية المختلفة.

وفي دراسة مسحية "لشحادة" (٢٠٠١) حول استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت في مدارس وكالة الغوث الدولية العاملة في الضفة الغربية/ فلسطين، والمعوقات التي تحول دون استخدامها، وذلك عن طريق توزيع استبانة على عينة من مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وجمع الإحصاءات اللازمة عن عدد المعلمين والطلبة في مدارسها، فقد وجد أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يستخدمون الحاسوب كانت (٤٦,٢٠٪)، في حين وجد أن نسبة طلبة المرحلة الابتدائية المستخدمين للحاسوب كانت (٧٩,٣٪)، والمستخدمين لشبكة الإنترنت (٢٩.٠٪)، ونسبة الطلبة في المرحلة الإعدادية المستخدمين للحاسوب

(٣٦,١٢٪) والمستخدمين لشبكة الإنترنت (٣٥,١٪) ووجد الباحث أن غالبية الطلبة المستخدمين للحاسوب والإنترنت هم من الطلبة المتفوقين في دراستهم، كما وجد أن أكبر المعوقات أمام التأخر في انتشار ثقافة الحاسوب في المدارس هو عدم وجود كهرباء في بعض المدارس، وعدم وجود معلمين متخصصين في الحاسوب، وعدم وجود أجهزة حاسوب بشكل كاف في المدارس، وبعضها لا يوجد فيها الحاسوب بتاتا. وإلى جانب قلة النشرات والكتب في ثقافة الحاسوب، وضغط البرنامج الدراسي الذي يحول دون تدرب المعلمين والمدراء على استخدام الحاسوب. هذه النسب المتدنية والمعوقات أمام استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت أدت بالباحث إلى رفع توصية للمسئولين في جهاز التربية والتعليم تحضهم فيها على ضرورة زيادة عدد أجهزة الحاسوب في المدارس، وربطها بشبكة الإنترنت، وضرورة إلحاق المعلمين والمعلمات بدورات تدريبية تمكنهم من استخدامها في التعليم، وتدريب طلبتهم عليها، وضرورة تكثيف التعاون بين المدارس وتبادل الخبرات فيما بينهم في هذا المجال.

وفي دراسة "للدجاني ووهبة" (٢٠٠١) حول المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية، فقد توصلا إلى نتائج تدعم كلا من نتائج "شقور"، ونتائج "خليف" في دراستيهما، حيث وجدا أن قلة التدريب والدعم الفني، وتكلفة الحاسوب والاشتراك بشبكة الاتصال العالمية، والقلق والخوف من استخدام الإنترنت، والتوجهات السلبية نحو استخدام الإنترنت، والخوف من وصول الطلبة إلى مواقع غير تربوية، وتشتت المعلومات على الإنترنت، وعدم المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية التي تمكنهم من استخدام الإنترنت بالشكل الصحيح، هي من أهم المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب والإنترنت بشكل كاف في المدارس. وقد اعتمد الباحثان في دراستها على أسلوب المقابلة ذي الأسئلة شبه المفتوحة والتي تسأل عن المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات لدى استخدام الحاسوب والإنترنت وذلك عندما استخدما عينة عشوائية تكونت من (١٩) معلما ومعلمة يعملون في مدارس رام الله وضواحيها، حيث وجدا أن خمسة منهم كانوا يستخدمون الإنترنت لأغراض التعليم ومشاريع تربوية، وستة منهم يستخدمونه لأغراض البحث والبريد الالكتروني، وسبعة تكاد تكون معرفتهم بالإنترنت محدودة.

وفي دراسة "العمري" (العمري، ٢٠٠٢) حول استقصاء واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، باستخدام عينة عشوائية بلغت (١٢٤) عضو هيئة تدريس و (٣٣٦) طالبا وطالبة من مختلف الكليات، ووزع عليهم استبانة تسأل في جزئها الأول عن معلومات عامة وأسئلة مفتوحة للكشف عن

الاحتياجات، وفي الجزء الثاني تكون من (٢٠) فقرة تعبر عن الأسباب التي تدعو أعضاء هيئة التدريس والطلبة لاستخدام الإنترنت، فقد توصل إلى أن (٥٠٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت يوميا مرة واحدة، ولمدة تتراوح بين ساعتين وأربع ساعات، وأن (٤٥٪) يستخدمونه أسبوعيا، وأن (٥٠٪) منهم ترتبط حواسيبهم مباشرة بشبكة الإنترنت، كما وجد أن (١٣, ٦٦٪) منهم يعتبرون الإنترنت مهم جدا لبحوثهم العلمية، و(٢٥٪) منهم أقروا بحاجتهم إلى دورة تدريبية متخصصة في استخدام الإنترنت في حين أن (٧٥٪) يتقنون هذه المهارة، وقال (١٥٪) منهم بأنهم يستعينون بالآخرين في مجال استخدامه، و(١٠٪) يستخدمون الإنترنت في أماكن أخرى غير الجامعة. ولم تكشف الدراسة عن وجود أي عضو هيئة تدريس لا يستخدم الإنترنت. أما بالنسبة للطلبة فقد أكدوا أن أولى الأسباب التي تدعوهم إلى استخدام الإنترنت هو أنه يزيد من كفاءتهم في التحصيل الدراسي، يليها على التوالي، الرغبة في تحقيق الذات، ثم السرعة الفائقة في تبادل المعلومات والرسائل مع الآخرين، ثم جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بالدراسات والأبحاث والتقارير المتصلة بدراستهم.

وبالنسبة لاستخدام الوسائل التقنية المختلفة في التعليم كالحاسوب (Computer Assisted Instruction) والتلفاز المتفاعل، Interactive Television)، والفيديو التفاعلي، (Interactive Video)، والفيديو التفاعلي عن طريق الحاسوب (Interactive Video Disk)، والوسائط المتعددة المتفاعلة (Interactive Multimedia)، وشبكة الإنترنت (Internet)، والموديولات (Modules)، فقد قام "مطاوع" (٢٠٠٢) باستعراض نتائج عينة من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية التي أجريت بين عامي ١٩٨٣ - ٢٠٠٠ والتي بحثت استخدام هذه الأدوات والوسائل في التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه عليها، ووجد في معظم هذه الدراسات أنها بينت الأثر الإيجابي لاستخدام هذه التقنيات في تدريب المعلم وتحسين عملية التعليم والتعلم بعامة.

بعد تتبع الدراسات السابقة التي بحثت أثر تدريب المعلم على مهارات تصميم التعليم اللازمة لاستخدام الأدوات التقنية وتنظيم العملية التعليمية بعامة، ونجاعة استخدام المعلم للوسائل التقنية المختلفة في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فقد تبين أهمية أن يواكب كل معلم المستجدات التي طرأت على عملية التعلم والتعليم في هذا العصر التقني المعلوماتي، ومن تدريب المعلم عليها، والتي أهمها التخطيط المنظم للعملية التعليمية، واستخدام الأدوات التقنية لتحسينها والنهوض بما يكفل مسايرة لروح العصر، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه

الدراسة والتعرف على مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين للمهمات التعليمية المتوقعة منهم في عصر الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

لما كان المعلم الفلسطيني كغيره من المعلمين يطمح دائما إلى الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم، والتزود بالمهارات التعليمية اللازمة لرفع مستوى أدائه وتحسين عملية تعليمه، فقد كان لزاما على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تكسب المعلم هذه المهارت وتدربه على استخدام الأدوات التقنية المتطورة في التعليم بما فيها الحاسوب والإنترنت، وتشجيعه للطلبة على استخدامها لأغراض البحث والدراسة، وتفاعلهم معها، والاعتماد على أنفسهم في التعلم وضبط عملية تعلمهم. من هنا، فإن هذا البحث يهدف إلى التعرف على مدى ممارسة المعلم الفلسطيني لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت في أربعة مجالات: ١) تصميم التعليم، ٢) واستخدام الأدوات التقنية، ٣) وتشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية، ٤) وتشجيع الطلبة الاعتماد على النفس في عملية تعلمهم والتخطيط لها، والتحكم بها، وإدارتها، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بها.

أسئلة الدراسة:

من هنا فإن الدراسة الحالية أجابت عن الأسئلة الآتية:

١- إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني دوره المتوقع منه في عصر الإنترنت؟
٢- أي المهارات التعليمية يمارسها المعلم أكثر من غيرها بفرق إحصائي، أهي مهارات تصميم التعليم، أم مهارات استخدام الأدوات التقنية، أم مهارات تشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية، سواء كان هذا التفاعل مع المعلم، أم كان مع المادة الدراسية، أم كان مع رفاق الصف، أم كان مهارات تنمية المعلم لطلبته في التحكم والضبط الذاتي لعملية تعلمهم؟
٣- هل يختلف دور المعلم بفرق إحصائي باختلاف المتغيرات المستقلة الآتية: أ) جنسه، ب) ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها، ج) ومجال تخصصه العام في الشهادة الأكاديمية: علمي أدبي، د) ومجال تخصصه الدقيق في شهادته الأكاديمية، هـ) وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، و) المرحلة التعليمية التي يدرس فيها سواء

أكانت أساسية، أم كانت ثانوية، أم كانت الإثنتين معا، ز) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال أساليب التدريس، ح) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت، ط) وعدد الدورات التعليمية التي التحق بها في مجال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، ي) والمحافظة التي يدرس فيها: نابلس، طولكرم، جنين، قباطية، سلفيت، قلقيلية، ك) وطبيعة المنطقة التي يدرس فيها: مدينة، قرية؟

٤- ما الأمور التي قد تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الصحيح من وجهة نظره؟

الطريقـة والإجراءات

منهج البـحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي المعبر عنه بالمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، والمنهج التحليلي من ناحية أخرى. في المنهج التحليلي، فقد استخدم تحليل التباين للمقياس المعاد (One-way Repeated Measure Design) على مجموعة واحدة، وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Of Variance) على عدة مجموعات، وذلك باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، واستخدام اختبار (ف) لثلاث عينات مستقلة فأكثر، حتى إذا ما أظهر تحليل التباين دلالة إحصائية على مستوى (& = ٠٥ .) فأحسن، سيستخدم تحليل التباين اللاحق أو البعدي (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "سيداك" في حالة تحليل التباين للمقياس المعاد، أو اختبار "شيفيه" في حالة تحليل التباين الأحادي لعدة متغيرات مستقلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (٥٩٩) مدرسة حكومية أساسية وثانوية تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية في محافظات الشمال في الضفة الغربية: نابلس، وسلفيت، وطولكرم، وجنين، وقباطية، وقلقيلية.

أخذت عينة عشوائية من مدارس المجتمع الأصل بلغت (٣٧) مدرسة، كان منها (١٨) مدرسة للذكور، و(١٩) مدرسة للإناث. ثم أخذت من هذه المدارس عينة عشوائية من

المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٧٥٠) معلما ومعلمة، ووزعت عليهم (٧٥٠) استبانة، رجع منها (٦٧٠) استبانة، كان من بينها (١٧) استبانة غير مكتملة الإجابة، ليصبح عدد الاستبانات التي اعتبرت في تحليل النتائج (٦٥٣) استبانة: (٣٥٧) استبانة من المعلمين الذكور، و(٢٩٦) استبانة من المعلمات الإناث.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من المهمات التعليمية التي يتوقع من معلم المدارس الحكومية التابعة للسلطة الفلسطينية القيام بها في عصر الإنترنت وما يحتاجه من مهارات تدريسية، وكان ذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي النظري والدراسات السابقة بالإضافة إلى البحث الذي عرضته في مؤتمر (Building Bridges Through Technology and Distance Education) في "فورت لادردل" في ولاية فلوريدا الأمريكية ما بين ٩-١٢ حزيران لعام ١٩٩٩ . وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة أربعين فقرة شملت المهمات التعليمية المتوقع من المعلم أن يقوم بها في المدارس الحكومية في أربعة مجالات هي: ١) مجال تصميم التعليم، وجاء في إثنتي عشرة فقرة، ٢) ومجال استخدام الأدوات والوسائل التقنية، وجاء في أربع فقرات، ٣) ومجال تشجيع المعلم الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية، وتضمن ثلاثة أنواع من التفاعل: أ- تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي (Learner- Content Interaction)، وجاء في ست فقرات. ب- وتفاعل الطالب مع زملائه من الطلبة داخل غرفة الصف وخارجها (Learner- Learner Interaction)، وجاء في أربع فقرات، ج) وتفاعل الطالب مع المعلم (Learner- Instructor Interaction)، وجاء في ست فقرات، وأخيرا ٤) مجال تنمية المعلم لعملية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة في عملية تعلمه، وجاء في ثماني فقرات.

وقد تضمنت الاستبانة جزءا آخر يسأل عن: ١) جنس المعلم (ذكر، أنثى)، ٢) ومستوى الشهادة الأكاديمية التي يحملها (بكالوريوس فأعلى، كلية مجتمع متوسطة أو ما يعادلها، ثانوية عامة أو ما يعادلها)، ٣) وتخصصه العام في الشهادة الأكاديمية (علمي، أدبي)، ٤) وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم (١-٤ سنوات، ٥-٩ سنة، ١٠-١٤، سنة، ١٥سنة فأعلى)، ٥) وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها في مجال أساليب التدريس، ٦) وعدد الدورات التي التحق بها في مجال استخدام الكمبيوتر، ٧) وعدد الدورات التي

التحق بها في مجال استخدام الوسائل التعليمية ، وفي نهاية الاستبانة سؤال يطلب من المعلم أن يبدي ملاحظاته بشأن تأهيل المعلم في المدارس سواء أكانت إيجابية أم كانت سلبية .

صدق الاستبانة:

تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ألا وهو قياس المهمات التعليمية المتوقع من معلم المدارس الحكومية القيام بها في عصر الإنترنت في أربعة مجالات : تصميم التعليم، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية، وتشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية، و تشجيع الطالب على التحكم والضبط لعملية تعلمه . ثم عرضت الباحثة الاستبانة مع الأهداف المراد قياسها على محكمين متخصصين في مجال تصميم التعليم والوسائل التعليمية، اثنان منهم يحملون شهادة الدكتوراه في قسم التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت عندما كانت الباحثة فيها بروفسوره زائرة في صيف عام ٢٠٠٣ ، وآخران من حملة شهادة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية في كلية التربية . كما عرضت الاستبانة على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة جاءت من المعلمين الذين يدرسون في المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية بلغت عشرة معلمين، وثلاثة مشرفين تربويين يعملون في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال من الضفة الغربية الفلسطينية، وذلك للتأكد من أن فقرات الاستبانة تعكس المهمات المراد قياسها في مجالاتها الأربعة .

وعندما جمعت الباحثة الاستبانة من هؤلاء المحكمين وحللت ردود فعلهم، فقد وجدت أن معظم ردود المستجيبين كانت إيجابية، حيث أفادوا أن الاستبانة تعكس المجالات الأربع التي وضعت لقياسها والمهمات المتوقع من المعلم القيام بها في عصر الإنترنت، كما أشاد بعضهم بشموليتها ودقة ما جاء فيها من معلومات، إلا أن إثنين منهم أبديا ملاحظات حول اللغة واقترحا استبدال بعض الأفعال التي كانت بصيغة الماضي في بداية الفقرات وتحويلها إلى صيغة المضارع لكي تكون جميعها منسجمة مع بقية فقرات الاستبانة التي جاءت بصيغة المضارع، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار .

ثبات الاستبانة:

حسب معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة البالغ عددها أربعين فقرة، وذلك باستخدام معادلة " كرونباخ ألفا " ، فكان (ر=٩٠ .) . في حين حسب معامل الثبات لكل مجال من

المجالات التي قاستها الاستبانة فكان على التوالي : في مجال تصميم التعليم (ر = ٨٣ .)، ومجال استخدام الأدوات والوسائل التقنية (ر= ٦٨ .)، ومجال تشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية (ر=٨٢ .)، ومجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط في عملية تعلمهم (ر=٨١ .). ولدى تجزئة مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن معامل الثبات لمجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي (ر= ٦٤ .)، ومجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع زملائهم الطلبة في غرفة الصف أو خارجها (ر=٧٠ .)، ومجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المدرس (ر=٧٣ .). وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن صدق الأداة وثباتها مناسبان لهذه الدراسة .

الإجـراءات:

استعانت الباحثة ببعض طلبة الماجستير المسجلين لديها مساقين في برنامج الماجستير في الفصل الثاني لعام ٢٠٠٤م، وكان معظمهم من المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين الذين يعملون في المدارس الحكومية للسلطة الفلسطينية في الضفة الغربية، وذلك لتحديد المجتمع الأصلي للدراسة عن طريق أخذ المعلومات من مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال. ووزع هؤلاء الطلبة الاستبانة على عينة الدراسة كل وفق محافظته ومدينته وقريته ومدرسته التي يعمل فيها، ووفق تعليمات محددة تطلب من المستجيب بضرورة التفرد في تعبئة الاستبانة، وعدم إجراء أي تغيير أو تبديل على فقراتها، وأهمية الإجابة عن جميع الفقرات والأسئلة التي جاءت فيها، وإعطاء حكم واحد فقط لكل فقرة حسب مقياس "ليكرت" وذلك بإعطاء وزن واحد يعكسها، حيث أن وزن (١) يعني أبدا، و(٢) نادرا، و(٣) أحيانا، و(٤) غالبا، و(٥) دائما، مع أهمية الإجابة بصدق وأمانة وذلك لخدمة البحث العلمي، دون الحاجة إلى ذكر الاسم أو أي شيء يدل على الهوية .

استغرق تطبيق الدراسة ما بين تحديد المجتمع الأصلي، وعينة الدراسة، وسحب الاستبانات، وتوزيعها، وجمعها، شهرا ونصف الشهر من الزمن. وحللت النتائج في صيف العام نفسه (٢٠٠٤) باستخدام برنامج SPSS .

النتــائج

حللت النتائج وفق أسئلة الدراسة وذلك باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، وتحليل التباين تارة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- كان المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة المدروسة من المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة التي قاست مدى قيامهم للدور المتوقع منهم باعتبارهم معلمين في عصر الإنترنت يساوي (٣,٨٥) نقطة، من حد أعلى خمس نقاط، أي بنسبة (٧٧٪)، وبانحراف معياري (٤٣, ٠). وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يسأل " إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني دوره المتوقع منه في عصر الإنترنت؟ " وذلك عن طريق إعطاء المتوسط والنسبة المئوية له.

٢- أظهر تحليل التباين للمقياس المعاد باستخدام اختبار (ف) أن هناك فرقا إحصائيا على مستوى ثقة (&= ٠٠٠, ٠) بين المجالات الأربعة التي يمارسها المعلم في عصر الإنترنت، وكان لصالح ممارسة المعلم لمجال تصميم التدريس أولا، حيث بلغ متوسط أداء العينة المدروسة على هذا المجال (٧٢, ٤) من حد أعلى خمسة نقاط، أي بنسبة (٤, ٨٥٪)، يليه على التوالي ممارسة مجال تنمية المعلم لعملية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة، وكان بمتوسط (١٨, ٤٪)، أي بنسبة (٦, ٨٣٪)، ثم مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، وكان بمتوسط (٨٩, ٣٪)، أي بنسبة (٨, ٧٧٪)، في حين كانت أدنى هذه الممارسات في مجال استخدام المعلم للأدوات والوسائل التقنية، حيث بلغ متوسط أدائهم (٠٨, ٣٪)، أي بنسبة ((٦, ٦١٪) (انظر الجدول ١ : أ).

وعندما جزىء مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الثلاثة الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن متوسط تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المدرس جاءت في المقام الأول حيث بلغ المتوسط على هذا المجال (١٥, ٤) أي بنسبة (٨٣٪)، يليه على التوالي، تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي، بمتوسط (١٣, ٤)، أي بنسبة (٦, ٨٢٪)، ثم تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع بعضهم البعض بمتوسط (٣٨, ٣) أي بنسبة (٦, ٦٧٪)، (انظر الجدول ٢ : أ لمزيد من المعلومات الإحصائية).

وعندما استخدم تحليل التباين اللاحق باستخدام اختبار "سيداك" على مستوى الدلالة (٠٥ .) فأحسن لتحديد مكان الدلالة الإحصائية بين المجالات المدروسة، فقد بين أن هناك

فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمجال تصميم التعليم، وكل من مجالات تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة، وتشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية على التوالي، وكان لصالح تصميم التعليم. ووجد أيضا فرق إحصائي بين مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة، ومجالي تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، واستخدام الأدوات والوسائل التقنية على التوالي، وكان لصالح تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة. كما وجد فرق إحصائي بين مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية ومجال استخدام الأدوات والوسائل التعليمية، وكان لصالح تشجيع التفاعل (انظر الجدول ١ : ب)

وعندما جزىء مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية إلى المجالات الثلاثة الفرعية التي يتكون منها، فقد وجد أن مجال تشجيع المعلم الطلبة على التفاعل مع المحتوى التعليمي المدروس كان أفضل وبفرق إحصائي من تشجيعه لهم على التفاعل مع بعضهم البعض، ولم يختلف إحصائيا عن مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع المدرس (انظر جدول رقم ٢ : ب).

وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يسأل: "أي المهارات التعليمية التي يمارسها المعلم أكثر من غيرها بفرق إحصائي، أهي مهارات تصميم التعليم؛ أم مهارات استخدام الأدوات التقنية، أم مهارات تشجيع الطلبة على التفاعل مع العملية التعليمية سواء كان هذا التفاعل مع المعلم، أو مع المادة الدراسية، أو مع رفاق الصف؛ أم مهارات تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة"، وذلك عن طريق بيان المتوسطات والفروق الإحصائية بينها.

٣- لم يظهر اختبار (ت) لعينتين مستقلتين فرقا إحصائيا بين ممارسة المعلمين الذكور لمهماتهم التعليمية (م= ٣,٨٣) عن المعلمات الإناث (م=٣,٨٨)، مع أن هناك توجها لتفوق الإناث. كما لم يظهر اختبار (ت) فرقا إحصائيا بين ممارسات المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص الأكاديمي العلمي (م=٣,٨٣) ونظائرهم من ذوي التخصص الأكاديمي الأدبي (م=٣,٨٧) مع أن هناك توجها لتفوق المعلمين والمعلمات من ذوي التخصص الأدبي على العلمي، في حين أظهر اختبار (ت) فرقا إحصائيا (&=٠٠١ .) في ممارسة المعلمين والمعلمات لمهماتهم التعليمية إلى صالح الذين يدرسون في مدارس القرى (م=٣,٩٠) عن الذين يدرسون في مدارس المدينة (م=٣,٧٩) وكان لصالح معلمي مدارس القرى ومعلماتها. وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا عن السؤال الثالث بأجزائه (

أ، ج، ك) والذي يسأل: " هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منهم في عصر الإنترنت باختلاف الجنس، والتخصص الأكاديمي العام، وطبيعة المنطقة التي يدرس فيها، وذلك عن طريق بيان المتوسطات، والفروق الإحصائية بينها؟ " .

٤- أظهر اختبار (ف) في تحليل التباين الأحادي أن هناك فرقا إحصائيا في ممارسة المعلم لمهماته التعليمية باعتبار مستوى الشهادة الأكاديمية (&=٠٤ .) وكان لصالح حملة البكالوريوس، حيث بلغ متوسط أدائهم (م=٨٥ , ٣)، مقابل (م=٨٢ , ٣) لحملة كلية المجتمع المتوسطة و(٢٦ , ٣) لحملة الثانوية العامة . كما أظهر فرقا إحصائيا باعتبار عدد الدورات التي التحق بها المعلم في أساليب التدريس (&=٠٠٠ .) وكان لصالح الذين التحقوا بسبع دورات فأكثر، حيث بلغ متوسط أدائهم (م= ٠ , ٤) مقابل (م=٩٥ , ٣) للذين التحقوا بخمس إلى ست دورات، و(م=٨٩ , ٣) للذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات، في حين تساوى تقريبا متوسط أداء الذين التحقوا بدورة إلى دورتين (م= ٧٦ , ٣)، مع الذين لم يلتحقوا بأي دورة (م= ٧٧ , ٣). وأظهر اختبار (ف) أيضا فرقا إحصائيا باعتبار عدد الدورات التدريبية في استخدام الحاسوب (&=٠٠٠ .) وكانت لصالح المعلمين والمعلمات الذين التحقوا بخمس دورات فأكثر (م=٠٤ , ٤)، والذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات (م= ٠٣ , ٤)، عن الذين التحقوا بدورة إلى دورتين (م= ٨٥ , ٣) أو الذين لم يلتحقوا بأي دورة (م= ٧٦ , ٣). وكذلك كان هناك فرق إحصائي باعتبار عدد الدورات التعليمية في استخدام الوسائل التعليمية (&=٠٠٠ .) حيث بلغ متوسط أداء المعلمين والمعلمات الذين التحقوا بخمس دورات فأكثر (م=٠٥ , ٤) مقابل (م=٩٧ , ٣) للذين التحقوا بثلاث إلى أربع دورات، و(م=٨٩ , ٣) للذين التحقوا بدورة إلى دورتين، في حين كانت أدنى المتوسطات للذين لم يلتحقوا بأي دورة (م=٧٦ , ٣). وأظهر اختبار (ف) أيضا فرقا إحصائيا باعتبار المحافظة التي يدرس فيها المعلم (&=٠٠٠ .) حيث كانت أعلى الممارسات لمعلمي محافظة طولكرم ومعلماتها (م=٠ , ٤)، يليها على التوالي، محافظة قلقيلية (م=٩٦ , ٣)، فجنين (م=٩٣ , ٣)، فنابلس (م=٨٤ , ٣)، فقباطية (م=٧٨ , ٣)، وأدناها كانت في محافظة سلفيت (م=٥٢ , ٣) (انظر الجدول ٣ لمزيد من المعلومات الإحصائية).

وبهذه النتائج نكون أجبنا عن السؤال الثالث بأجزائه (ب، ز، ح، ط، ي) والذي يسأل: " هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منهم في عصر الإنترنت باختلاف مستوى الشهادة الأكاديمية، وعدد الدورات التي التحق بها في أساليب التدريس، وعدد الدورات التي التحق

بها في الحاسوب، وعدد الدورات التي التحق بها في الوسائل التعليمية، والمحافظة التي يدرس فيها، بالإيجاب، وذلك عن طريق بيان المتوسطات والفروق الإحصائية بينها؟ .

٥- في حين لم يظهر اختبار (ف) فرقا إحصائيا بين ممارسة المعلمين والمعلمات لدورهم المتوقع منهم باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها: الأساسية، أوالثانوية، أوالاثنتين معا، ولا باختلاف سنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم: (سنة-٤، ٥-٩، ١٠-١٤، و ١٥ فأكثر)، ولا باختلاف التخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية: التربية وعلم النفس، والزراعة، وخدمة المجتمع، وإدارة الأعمال، والاجتماعيات، والعلوم والرياضيات، واللغات، والعلوم الطبيعية، والشريعة (انظر جدول رقم ٣ لمزيد من المعلومات الإحصائية). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن البقية الباقية من أجزاء السؤال الثالث: (و، هـ، د) والذي يسأل: "هل تختلف ممارسات المعلم لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، والتخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية، بالنفي.

أما بالنسبة للسؤال الرابع ذي الإجابة المفتوحة والمتعلق بالملاحظات التي يحب أن يضيفها المستجيب وتتعلق بتأهيل المعلم سواء أكانت إيجابية أم كانت سلبية من وجهة نظره، فقد حللت إجابات المعلمين والمعلمات على هذا السؤال، وحسبت التكرارات للنقاط التي اقترحوها، ووجد أنها كانت تتمحور حول الأمور الآتية:

١- ضرورة عقد دورات في الحاسوب والإنترنت للمعلمين الذين هم في نفس مستوى الخبرة في هذا المجال وفي نفس التخصص الأكاديمي مع التركيز على الناحية العملية في هذه الدورات أكثر من النظرية.

٢- ضرورة توفير أجهزة حاسوب ومراكز إنترنت في المدارس بشكل يكفي لاستخدامها من قبل المدراء والمعلمين والطلبة وغيرهم من العاملين في المدرسة.

٣- ضرورة تزويد المدارس بالأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية الحديثة.

٤- ضرورة تحديث برامج الحاسوب بين الحين والآخر لتواكب آخر ما يستجد من برامج.

٥- ضرورة توفير خبير فني لإصلاح أي خلل يطرأ على الحاسوب وبرامجه حتى لا يتوقف استخدامه لفترة طويلة بسبب الخلل.

٦- ضرورة عقد دورات تثقيفية تدريبية غير روتينية للمعلم كدورات حول التكنولوجيا واستخدام الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة وكل ما له علاقة بتخصص

المعلم ونموه المهني.

٧- تهيئة المدارس والغرف الصفية بحيث تكون مناسبة لاستخدام الحاسوب والإنترنت والوسائل التقنية والتعليمية المختلفة.

٨- ضرورة النظر في توقيت الدورات، ومدتها الزمنية، وآلية عقدها، وأوليتها في سد النقص، وكفاءة المشرف عليها، وقناعة المعلم بها، بحيث تعقد وفق حاجاته لا أن تكون أسيرة لتوجهات الدول المانحة على حساب النوعية والفائدة.

٩- أن تعقد الدورات داخل المدرسة حتى لا يضطر المعلم أن يخرج من المدرسة للالتحاق بالدورة، ثم بعدها يكثف برنامجه التدريسي ويزداد عبئه التدريسي، كما أن هناك اقتراحا لعقدها في العطل الصيفية.

١٠- ضرورة تخفيض نصاب المعلم لكي يتفرغ لتطوير نفسه عن طريق الالتحاق بالدورات المختلفة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والأدوات التقنية في التدريس.

١١- ضرورة متابعة أثر الدورات على المعلم، وإعطاء جوائز تقديرية بعد عقدها للمعلمين المتفوقين حتى يستفاد منها، ويوظف ما اكتسبوه منها على أرض الواقع.

١٢- ضرورة تخفيض حجم الصف بحيث لا يتجاوز (٤٠) طالبا.

١٣- ضرورة توفير الجو النفسي المريح والديمقراطي في المدرسة، حتى يتسنى للمعلم أن يعمل بأفضل طاقاته ويقوم برسالته التربوية.

١٤- ضرورة أخذ رأي المعلمين واقتراحاتهم في تحسين العملية التعليمية وعدم احتكار القرار التربوي للمشرف التربوي أو المشرفة أو المدير أو الوزارة، وذلك عن طريق وضع صندوق اقتراحات إن لم يكن وجها لوجه.

١٥- ضرورة برمجة المناهج في أقراص مضغوطة لترافق الكتاب المدرسي المقرر.

١٦- ضرورة تحسين وضع المعلم من حيث رفع الراتب، وعمل إسكان خاص بالمعلمين بالتقسيط المريح، وتدريس أبنائهم في الجامعات بأقساط رمزية.

وبهذا التحليل نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة الدراسة والذي يسأل: "ما الأمور التي قد تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الصحيح من وجهة نظره؟ "، وذلك عن طريق ذكرها في نقاط محددة.

مناقشة النتائج:

كان للدراسة هدفان: الأول يتعلق بالتحقق فيما إذا كان المعلم الفلسطيني يقوم بالدور المتوقع منه في عصر الإنترنت مصنفا في أربعة مجالات: ١) تصميم التعليم، ب) واستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، ٣) وتشجيع الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكانت مع المادة الدراسية، أم كانت مع المعلم، أم مع رفاق الصف، ٤) وتنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطالب في عملية تعمله. أما الهدف الثاني فكان يتعلق بالتعرف على الأمور التي تعمل على تحسين أداء المعلم وتأهيله من وجهة نظره.

بالنسبة للهدف الأول، فقد توصلت الدراسة إلى أن المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه بشكل جيد مرتفع، حيث كانت نسبة أدائه لهذه المهمات التعليمية في المجالات الأربعة (٧٧٪)، وكانت أعلى الممارسات هي في مجال تصميم التعليم المتعلق بالتحضير للمادة الدراسية وما تطلبه من وضع أهداف تربوية عامة وسلوكية خاصة، وتحليل المادة الدراسية إلى الأفكار التي تشتمل عليها، مع معرفة خصائص الطلبة الذين يدرسهم، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تناسبهم، والمنشطات العقلية التي تستثير ذاكرتهم، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، هذا إلى جانب وضع للاختبارات التقويمية سواء أكانت اختبارات شهرية أم كانت فصلية، حيث بلغت نسبة قيامه هذه المهمات(٤ , ٨٥٪). هذه النتيجة تقارب ما توصلت له "دروزه" في دراساتها (١٩٩٤ب، ١٩٩٦أ، ٢٠٠٢) ودراسة "ذكر الله (٢٠٠١) ودراسة "الصمادي والنهار" (٢٠٠١) في أن المعلمين يقومون بهذه المهارات بنسبة جيد جدا، وتتحسن هذه المهارات إذا أخضع المعلمون لنوع من التدريب عليها كما وجدت "دروزه" (١٩٩٤ب).

في حين كانت أدنى الممارسات تقع في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، كالمواد المطبوعة، والوسائل السمعية والمسجلات والإذاعة المدرسية والهاتف وعقد المؤتمرات عن طريق الهاتف، والوسائل السمعية والبصرية كالتلفاز التربوي والفيديو والبلفون المرئي والفاكس والشرائح والسينما وعاكس الشفافيات، واستخدام الحاسوب، والإنترنت، والبريد الالكتروني، والبور بوينت، وصفحة الوب، وغرف المحادثة، والكاميرا الرقمية، وكاميرا الفيديو الرقمية، والأقراص المضغوطة ذات البرامج التعليمية وعقد المؤتمرات التعليمية بواسطة الفيديو وغيرها من الأدوات التقنية والوسائل التعليمية حيث بلغ متوسط استخدامهم

لهذه الأدوات (٦١,٦٪). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل له " العبادي " (٢٠٠٤) في أن أهم المشكلات التي يواجهها المعلمون في تدريسهم هي قلة الوسائل التعليمية.

وهاتان النتيجتان سواء أكانت المتعلقة بممارسة مهمات تصميم التعليم، أم كانت باستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية تقعان في إطار المنطق. فتفوق المعلم في مجال تصميم التعليم على سائر المجالات الأخرى يعود إلى ما يتطلبه هذا المجال من مهمات تقع في صلب مهامه التعليمية، إذ لا يعتبر مدرسا جيدا إن لم يقم بالتحضير لما سيدرسه في الفصل سواء أكان بإعداد مذكرة يومية أم كان بإعداد خطة سنوية، كما أن الوزارة غالبا ما تلحق المعلمين بالدورات المتعلقة بهذا المجال في أثناء الخدمة، حرصا منها أن يقوم المعلم بواجبه التدريسي بالشكل الصحيح. في حين أن ضعف المعلم في استخدام الوسائل التعليمية قد يعود في جله إلى عدم إمكانية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تأمين الأدوات والأجهزة والوسائل التقنية الحديثة كافة نظرا للضائقة المالية التي تعاني منها في الوقت الحاضر بسبب الظروف الصعبة التي مر بها من انتفاضة الأقصى وحصار وإغلاق وبطالة، ووضع اقتصادي بائس. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن وزارة التربية والتعليم لا ترى في استخدام الأدوات والأجهزة التقنية أهمية كأهمية أن يقوم المعلم بالتدريس الصحيح ووضع الأهداف واستخدام طرائق التدريس الناجعة، ووضع الاختبارات التقويمية الجيدة، إذ أن هذه المهمات هي صلب عملية التدريس، في حين أن استخدام الأدوات والأجهزة التقنية تظل وسائل معينة تساعد فقط على تحسين التدريس ولا تحل محله. ناهيك عن أن ثورة التقنيات تعتبر ثورة حديثة في عالم التعليم ولم تنتشر بشكل واسع على مستوى المدارس نظرا لتكلفتها المادية الباهظة، ولحاجة المعلم إلى التدرب عليها. كما أن الأدوات والأجهزة التقنية تتغير باستمرار وتخضع للتحديث من فترة إلى أخرى، وبالتالي فهي تحتاج إلى دورات مستمرة لكي يتمكن المعلم من الإلمام بكل ما هو جديد في عالم التقنيات. ناهيك عن أن فلسطين تعتبر من الدول الفقيرة النامية، وبالتالي فقد لا تستطيع الوزارة تأمين هذه التقنيات باستمرار أو تحديثها بين الحين والآخر في الوقت الحاضر. من هنا فمن الطبيعي أن يكون استخدام المعلم في المدارس لها متدنيا إما لعدم توفرها، أو لعدم معرفته باستخدامها. ناهيك عن أن حاجته لها ليست كحاجة الأساتذة في الجامعات ومعاهد البوليتكنيك، من هنا فقد يشعر بعض المسؤولين في وزارة التربية أنها ليست من الأوليات، وأن التعليم لا يتدهور بدونها، وبالتالي فهم يعملون على توفير الحد الأدنى منها ضمن إمكاناتهم المادية والتي لها علاقة مباشرة بتدريسهم كالوسائل التعليمية التقليدية الآلية منها وغير الآلية، والقليل المتعلق بالحاسوب والإنترنت لعدد محدود

من المدارس وخاصة الكبرى منها.

هذه النتيجة تتفق مع المقترحات التي دونها المعلمون في إجابتهم عن السؤال المفتوح، حيث جميعها تطلب ضرورة تأمين مثل هذه الوسائل، وعقد الدورات التدريبية التي تمكنهم من استخدامها في التدريس. ومع هذا فإن نسبة استخدامهم للأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية ليس سيئا ولكن يعتبر ضعيفا (٦١,٦٪)، وهذا يدل على أن المعلمين يستخدمون المتوفر من الوسائل الآلية وغير الآلية وقليلا من الأجهزة والأدوات التقنية، كالحاسوب والإنترنت وما يتبعهما من استخدام البور بوينت، والبريد الالكتروني، وغرف المحادثة، وصفحة الوب، وغيرها.

من ناحية أخرى فقد بينت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين والمعلمات لمجال تنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة في عملية تعلمهم كانت جيدة جدا وجاءت في المرتبة الثانية بعد مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبة ممارستهم لهذا المجال (٨٣,٦٪). ولعل العصر التقني الذي نعيش فيه وما يتطلبه من الاعتماد على النفس في التعلم أكثر من الاعتماد على المعلم، والنظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، هو وراء إدراك المعلم بضرورة أن يبث في الطالب حب الاعتماد على النفس والتحكم في عملية تعلمه والتخطيط لها وإدارتها وتحمل مسؤولية نجاحه أو فشله فيها، وبما أن المعلم الفلسطيني والطالب بخاصة يعيشان ظروفا صعبة من إغلاقات ومنع تجول وإضرابات يتعذر معها على المعلم أن يكون مع الطالب طوال الوقت، من هنا فهو يبث فيهم أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وأن نجاحهم في دراستهم يعتمد عليهم أكثر مما يعتمد على المعلم وخاصة إذا طرأت عليهم ظروف كالتي ذكرناها.

وبينت الدراسة أيضا أن ممارسة المعلم لمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكان مع محتوى المادة الدراسية، أم كان مع المدرس، أم مع رفاق الصف جاء في المرتبة الثالثة بعد مجالي تصميم التعلم، وتنمية التحكم والضبط، وبنسبة جيدة، حيث بلغت ممارستهم لهذا المجال (٧٧,٦٪). وهذه النتيجة تقع في إطار المنطق أيضا، إذ أن من صلب عملية التدريس أن يدمج المعلم الطالب في العملية التعليمية سواء مع المادة الدراسية أم التفاعل مع المعلم أم التعاون مع رفاق الصف لفهم مادة صعبة، أو حل قضية معضلة، أو القيام بنشاط معين إلى غير ذلك من القضايا التعليمية.

وبالنظر إلى المتغيرات الأخرى التي درست علاقتها بمهام المعلم، فقد كان هناك فرق إحصائي لمتغير مستوى الشهادة الأكاديمية لصالح حملة البكالوريوس، ومتغير عدد الدورات التدريبية سواء في أساليب التدريس، أم الحاسوب، أم الوسائل التعليمية وكانت لصالح الذين

التحقوا بعدد أكبر من الدورات. وهذه نتائج تقع ضمن المنطق إذ يفترض من معلمي حملة البكالوريوس أن يكونوا أكثر كفاءة من معلمي حملة كلية المجتمع المتوسطة، أو الثانوية العامة نظرا لعدد السنوات التي قضوها في الدراسة. كما يفترض أنه كلما التحق المعلم بعدد أكبر من الدورات التدريبية، ارتفع مستوى تأهيله وزادت كفايته من الذي يلتحق بعدد أقل، إذ أن هذا هو الهدف من عقد الدورات.

أما لماذا أظهرت الدراسة فرقا إحصائيا لمتغير المحافظات لصالح معلمي محافظات طولكرم، وقلقيلية، وجنين، عن نابلس، وقباطية، وسلفيت، ولمتغير طبيعة المنطقة لجانب معلمي القرى، عن معلمي المدينة، فقد لا يوجد سبب محدد يفسره، وقد تعزوه الباحثة إلى أن دافعية المعلمين في بعض المحافظات وفي بعض القرى قد تكون أعلى من غيرهم في محافظات أخرى أو في المدن. أما لماذا هذا الاختلاف في مستوى الدافعية إن وجد، فقد يحتاج إلى دراسة مستقلة تحدده.

وبالمحصلة، نستطيع أن نقول إن المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه بشكل جيد مرتفع، وخاصة في مجال تصميم التدريس، وتنمية التحكم والضبط الذاتي لدى الطلبة. أما أن ممارستهم في مجال استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية ضعيفة فله ما يسوغه في الوقت الحاضر، ومع هذا توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالعمل على تأمين عدد أكبر من أجهزة الحاسوب ووصلها بشبكة الإنترنت في المدارس، وتوفير ما تستطيعه من الوسائل التعليمية المختلفة للمعلمين كل حسب تخصصه، وذلك لما لهذه الوسائل من أثر في تحسين العملية التعليمية وإثرائها كما بين كل من "خليف" (٢٠٠١) و "شقور" (٢٠٠١). ولعل ما اقترحه المعلمون من أمور تساعد في تحسين أدائهم التعليمي وتأهيلهم -كما ذكرت في فصل النتائج- يمكن أن نعتبرها بمثابة التوصيات التي يجب رفعها إلى وزارة التربية والتعليم، ليأخذوا بها، ويعملوا على تنفيذها بالسرعة الممكنة والتي تتفق مع التوصيات التي رفعتها "دروزه" (١٩٩٦ب) إلى الوزارة في بحثها التي أجرته عام ١٩٩٦.

المراجع العربية والأجنبية

- الباز، جميل. (٢٠٠١). التعريف بالإنترنت والوسائل الألكترونية المختلفة واستخداماتها في العملية التعليمية وتكنولوجيا التعليم. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- خليف، نايف. (٢٠٠١). استخدام الحاسوب وملحقاته في إعداد الوسائل التعليمية. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،
- الدجاني، د. ووهبة، ن. (٢٠٠١). الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٨٦). إجراءات في تصميم المناهج، ط١، مركز التوثيق والأبحاث. نابلس-فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤أ). من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية: تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين. مجلة التعريب، ع٨، ص ص: ١١٧-١٥٠.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤ب). أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع٣، ص ص: ٩٣-١٣٤.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٤ج). علم تصميم التعليم: النظرية والقياس. مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ع٤، ص ص: ٢٧٨-٣١٢.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٥). أثر تنشيط الاستراتيجيات الإدراك فوق معرفية على مستويي التذكر والاستيعاب القرائي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ع٩، ص ص: ٤٠٢-٤٢٨.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٦أ). إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني عمليات التخطيط المنظم؟ مجلة جامعة الأزهر بغزة، ع١، ص ص: ٢٠٠-٢٣٣.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٦ب). مشكلات يواجهها التعليم الفلسطيني في الوقت

الحاضر: دراسة مسحية. ورقة ألقيت في المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية: التعليم الفلسطيني، تاريخا، واقعا، وضرورات المستقبل. من ١٣-١٥/ ١٢/ ١٩٩٦، بير زيت – غزة.

- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط٢. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٢). أثر ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم على أدائه، ودافعيته، وتحصيل طلبته. المجلة العربية للتربية، ع٢، ص ص: ١٢٩-١٦٠.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك كأساس لتصميم التعليم، ط٢. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٥). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط٤. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ذكر الله، نشأت. (٢٠٠١). مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لعمليات تخطيط التعليم المنظم في المدارس الحكومية لمحافظات الشمال من فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- شحاده، إسماعيل. (٢٠٠١). الحاسوب في مدارس وكالة الغوث: واقع وطموحات. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- شقور، مزين. (٢٠٠١). استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية. مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الصمادي، ج. والنهار، ت. (٢٠٠١). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الناجع. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ع١٩، ص ص: ١٩٣-٢١٦.
- طهبوب، ر. والعواوده، ج. والشريف، د. وحنيحن، ر. (٢٠٠١). استخدام الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات (بحث تطبيقي في جامعة بولوتكنيك فلسطين). مجلد وقائع مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت. عقد في ٩-١٠/ ٥/ ٢٠٠٠. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- العمري، محمد. (٢٠٠٢). واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع٤٠، ص ص: ٣٥-٦٧.
- العبادي، حامد. (٢٠٠٤). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. دراسات العلوم التربوية، ع٢، ص ص: ٢٤٢-٢٦٥.
- مطاوع، ضياء الدين. (٢٠٠٢). توجهات حديثة في استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم العلوم. المجلة العربية للتربية، ع٢، ص ص: ٨٧-١١٢.

- *Brown, B., & Henscheid, J. (1997). The toe dip or the big plunge: Providing teachers effective strategies for using technology. TechTrend, 42(4), 17-21.*
- *Chen, L. (1997). Distance delivery systems in terms of pedagogical consideration: A reevaluation. Educational Technology, (July/August), 34-37.*
- *Dabeet, E. (2001). Uses of the Internet in teaching and learning of statistics. Proceeding Paper presented at the conference of the instructional process in distance education: The Internet Age. An-najah University, Nablus, Palestine. (May 9-10, 2000).*
- *Darwazeh, A. N. (1999). The teacher's role in Distance Education: The Internet Age. Paper presented at the conference of Building Bridges Through Technology and Distance Education. Fort-Lauderdale, FL. (June 9-12, 1999).*
- *Dick, W. (1996). The Dick and Carey Model: Will it survive the decade? ETR&D, 44(3), 55-63.*
- *Dick, W., & Carey, L. (1990). The systematic design of instruction (3rd ed.). Ill: Scott, Foresman.*
- *Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly, 48(1), 18-33.*
- *Judi, B., & Logan, S. (1996). Interaction at a distance: Possible barriers and collaborative solutions. TechTrends, (Nov./Dec.), 35-38.*
- *Keller, J. M. (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance & Instruction, (Oct.), 1-7.*

- *Kozma, R. (2000). The relationship between technology and design in educational technology research and development: A reply to Richey. ETR&D, 48(1), 19-21.*
- *Lunenberg, M., and Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and Student-directed learning. Teaching and Teacher Education, (19), 29-44.*
- *Milheim, W. D. (1997). Instructional utilization of the Internet in public school settings. TechTrends, (March), 19-23.*
- *Morrison, G. R., Ross, S. M., and O'Dell, J. K. (1995). Application to the Design of Computer-Based Instruction. In G. L. Anglin (Ed.). Instructional Technology: Past, Present, and Future (2nd. ed.). USA: Libraries Unlimited.*
- *Ornstein, A. C. (1997). How teachers plan lesson. The High School Journal, 80(4), 227-237.*
- *Rodriguez, S. (1996). Preparing pre-service teachers to use technology: Issues and strategies. TechTrends, (September), 18-22.*
- *Smith, M. C. (2003). Teaching quality matters. Journal of Teacher Education, 54(2), 95-98.*
- *Shin, M. (1998). Promoting students' self-regulated ability: Guidelines for instructional design. Educational Technology, (March-April), 16-18.*
- *Warren, L. L. (2000). Teacher planning: A Literature Review. Educational Research Quarterly, 24(2), 37-41.*
- *Wham, M. A. (1987). Meta-cognition and classroom instruction. Reading Horizons, 27(2), 95-103.*
- *Young, J. D. (1996). The effect of self-regulated learning strategies on performance in learner controlled Computer- Based Instruction. Educational Technology Research and Development, 44(2), 17-27.*

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لكل من متغيرات الجنس ، ومستوى الشهادة الأكاديمية ، ومجال التخصص العام في الشهادة الأكاديمية ، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم ، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم ، وعدد الدورات التأهيلية في أساليب التدريس ، وعدد الدورات التأهيلية في استخدام الحاسوب ، وعدد الدورات التأهيلية في استخدام الوسائل التعليمية ، والتخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية ، والمحافظة التي يدرس فيها المعلم ، والمنطقة التي يدرس فيها وذلك ، من حيث عدد أفراد العينة ، والمتوسط ، والانحراف المعياري ، ومجموع المربعات ، SS ، ومتوسط المربعات ، MS ، ودرجات الحرية ، وقيمة اختبار (ت أو ف) ، ومستوى الدلالة الإحصائية .

المتغير المستقل المدروس	مستوى المتغير المستقل المدروس	العدد	م	(ع)	SS	MS	دح	(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣٥٧	٣,٨٣	(٠,٤٤)			(١:٦٥١)	١,٤٦	٠,١٤
	أنثى	٢٩٦	٣,٨٨	(٠,٤١)					
مستوى الشهادة الأكاديمية	بكالوريوس	٤٦٠	٣,٨٥	(٠,٤٣)	١,١٤	٠,٥٧	(٢:٦٢٣)	٣,٠	٠,٠٤*
	كلية مجتمع متوسطة	١٦٣	٣,٨٢	(٠,٤١)					
	ثانوية عامة	٣	٣,٢٦	(٠,٨٧)					
مجال التخصص العام في الشهادة الأكاديمية	علمي	٢٦٣	٣,٨٣	(٠,٤٣)			(١:٦٣٩)	-١,٢	٠,٢٢
	أدبي	٣٧٨	٣,٨٧	(٠,٤٣)					
المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم	أساسية	٣٠٢	٣,٨٤	(٠,٤٢)	٠,٢٤	٠,١٢	(٢:٦٢٥)	٠,٦٦	٠,٥١
	ثانوية	١٨٢	٣,٨٨	(٠,٤١)					
	أساسية وثانوية معاً	١٤٤	٣,٨٣	(٠,٤٧)					
سنوات الخبرة التعليمية في سلك التربية والتعليم	سنة-٤	١٦٩	٣,٨٨	(٠,٤٦)	١,٠٣	٠,٣٤	(٣:٦٤٢)	١,٨١	٠,١٤
	٥-٩	٢٠٢	٣,٨٢	(٠,٤٣)					
	١٠- ١٤	١٠٥	٣,٨٠	(٠,٤٤)					
	١٥ فأعلى	١٧٠	٣,٩٠	(٠,٣٩)					
عدد الدورات التأهيلية في أساليب التدريس	لا شيء	٥١	٣,٧٧	(٠,٤١)	٥,٣٩	١,٣٤	(٤:٦٢٣)	٧,٥٤	.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٢٤٢	٣,٧٦	(٠,٤٦)					
	٣-٤ دورات	١٦٨	٣,٨٩	(٠,٣٩)					
	٥-٦ دورات	٨٧	٣,٩٥	(٠,٣٨)					
	٧ فاكثر	٨٠	٤,٠	(٠,٣٦)					

عدد الدورات التأهيلية في استخدام الحاسوب	لا شيء	١٥٩	٣,٧٦	(٠,٤٠)	٣,٦١	١,٢٠	(٣:٦٣٢)	٦,٤٥	.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٤١٢	٣,٨٥	(٠,٤٤)					
	٣-٤ دورة	٥١	٤,٠٣	(٠,٤٣)					
	٥ فأكثر	١٤	٤,٠٤	(٠,٤٠)					
عدد الدورات التأهيلية في استخدام الوسائل التعليمية	لا شيء	٢٢٤	٣,٧٦	(٠,٤٠)	٤,٠٤	١,٣٤	(٣:٦٢٩)	٧,٥١	.٠٠٠**
	١-٢ دورة	٣٣٤	٣,٨٩	(٠,٤٤)					
	٣-٤ دورة	٥٨	٣,٩٧	(٠,٣٦)					
	٥ فأكثر	١٧	٤,٠٥	(٠,٤٢)					
التخصص الدقيق في الشهادة الأكاديمية	فنون	٢٢	٤,٠٢	(٠,٧٥)	٢,٢٦	٠,٢٥٢	٩:٥٦٤	١,٣٧	٠,١٩
	التربية وعلم النفس	٥١	٤,٢٠	(٠,٥٢)					
	زراعة	١٤	٣,٩٨	(٠,٥٧)					
	خدمة مجتمع	٢٦	٤,٢٠	(٠,٥١)					
	إدارة أعمال	١٨	٤,٢٣	(٠,٣٨)					
	اجتماعيات	٤٢	٤,٢٠	(٠,٤٦)					
	علوم رياضيات	٨٥	٤,٢٥	(٠,٤٩)					
	لغات	١٨٦	٤,٣٠	(٠,٥٠)					
	علوم طبيعية	١٠٤	٤,٣٢	(٠,٤٢)					
	شريعة	٢٦	٤,٢٧	(٠,٤٤)					
محافظات الشمال الفلسطينية	نابلس	١٦١	٣,٨٤	(٠,٣٨)	١٣,٤١	٢,٦٨	٥:٦٤٧	١٥,٧٦	.٠٠٠**
	طولكرم	١١٥	٤,٠	(٠,٤٣)					
	جنين	١٠١	٣,٩٣	(٠,٣٣)					
	قباطية	١٠٠	٣,٧٨	(٠,٤٢)					
	سلفيت	٨٠	٣,٥٢	(٠,٥١)					
	قلقيلية	٩٦	٣,٩٦	(٠,٤٠)					
المنطقة التي يدرس فيها المعلم	مدينة	٢٨٨	٣,٧٩	(٠,٤٦)			١:٦٥١	-٣,٣٢	.٠٠١**
	قرية	٣٦٥	٣,٩٠	(٠,٤٠)					

الجدول (٢ : أ)

مجالات دور المعلم	العدد	المتوسط (م)	م ٪	(ع)	دح	(ف)
تصميم الدروس	٦٥٣	٤,٢٧	٨٥,٤	(٠,٤٩)	٥:٣٢٦٠	٦١٥,٠٦
استخدام الأدوات التقنية	٦٥٣	٣,٠٨	٦١,٦	(٠,٨٢)		
تشجيع الطلبة على التفاعل مع المحتوى المدروس	٦٥٣	٤,١٣	٨٢,٦	(٠,٥٣)		
تشجيع التفاعل بين الطلبة أنفسهم	٦٥٣	٣,٣٨	٦٧,٦	(٠,٧٩)		
تشجيع تفاعل الطلبة مع المدرس	٦٥٣	٤,١٥	٨٣,٠	(٠,٥٧)		
تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٦٥٣	٤,١٨	٨٣,٦	(٠,٥٥)		
المتوسط العام لجميع المجالات	٦٥٣	٣,٨٥	٧٧,٠	(٠,٤٣)		

جدول رقم (٢ : أ) : نتائج تحليل التباين للمقياس المعاد بين مجالات دور المعلم بشكل مفصل ، وذلك من حيث عدد أفراد العينة والمتوسط (م) ، والانحراف المعياري (ع) ، ودرجات الحرية (دح) وقيميه اختبار (ف)، ومستوى الدلالة الإحصائية .

الجدول (٢ : ب)

مجالات دور المعلم	المتوسط	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
تصميم الدروس	٤,٢٧	×	١,٩**	٠,١٣*	٠,٨٨**	٠,١١**	٨,٧٥**
استخدام الأدوات التقنية	٣,٠٨		×	-١,٠٥**	-٠,٣٠**	-١,٠٧**	-١,١٠٢**
تشجيع الطلبة على التفاعل مع المحتوى المدروس	٤,١٣			×	٠,٧٤**	-٢,٠٤	-٤,٨٧
تشجيع التفاعل بين الطلبة أنفسهم	٣,٣٨				×	-٠,٧٧**	-٠,٧٩**
تشجيع تفاعل الطلبة مع المدرس	٤,١٥					×	-٢,٨٣
تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٤,١٨						×
المتوسط العام لجميع المجالات	٣,٨٥						

جدول رقم (٢ : ب) : تحليل التباين اللاحق للمقياس المعاد بين مجالات ممارسات المعلم بشكل مفصل، وذلك باستخدام " سيداك " عند مستوى ثقة(٠,٠٥) فأحسن

الجدول (١ : أ)

نتائج تحليل التباين للمقياس المعاد لدى ممارسة المعلم الفلسطيني في مدارس المنطقة الشمالية للسلطة الفلسطينية لدوره المتوقع منه في عصر الانترنت في مجالات متعددة من حيث عدد أفراد العينة ، والمتوسط (م) ، والإنحراف المعياري (ع)، ودرجات الحرية (دح)، وقيمة اختبار (ف) ، ومستوى الدلالة الإحصائية .

	مجالات دور المعلم	العدد	م	م ٪	(ع)	دح	(ف)	مستوى الدلالة
١	مجال تصميم الدروس	٦٥٣	٤,٢٧	٨٥,٤	(٠,٤٩)	٣:١٩٥٦	٧٩٥,٣	٠,٠٠٠
٢	مجال استخدام الأدوات التقنية	٦٥٣	٣,٠٨	٦١,٦	(٠,٨٢)			
٣	مجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية	٦٥٣	٣,٨٩	٧٧,٦	(٠,٥٠)			
٤	مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٦٥٣	٤,١٨	٨٣,٦	(٠,٥٥)			
	المتوسط العام لجميع المجالات	٦٥٣	٣,٨٥	٧٧,٠	(٠,٤٣)			

الجدول (١ : ب)

تحليل التباين البعدي للمقياس المعاد بين مجالات دور المعلم ، وذلك باستخدام اختبار " سيداك " عند مستوى ثقة (٠,٠٥) فأحسن

	مجالات دور المعلم	المتوسط	النسبة المئوية	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
(١)	تصميم الدروس	٤,٢٧	٨٥,٤٪	x	١,١٩**	٠,٣٧**	٨,٧٥**
(٢)	استخدام الأدوات التقنية	٣,٠٨	٦١,٦٪		x	-٠,٨١**	-١,٠٢**
(٣)	تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية	٣,٨٩	٧٧,٦٪			x	-٠,٢٩٢**
(٤)	مجال تنمية التحكم والضبط الذاتي للطلبة	٤,١٨	٨٣,٦٪				x
المتوسط العام لجميع المجالات		٣,٨٥	٧٧,٠٪				

تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين

د. محمد عبد القادر عابدين*

* أكاديمية القاسميّ / باقة الغربية

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين في مدينة باقة الغربية، معرفة كيفية توزّعها على مجالات التعلّم المختلفة، وعلى مستويات التفكير، وكذلك تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في صياغتها. اختيرت (١٤٧) خطةٍ درسٍ لـ (٤٩) معلماً في تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب، والطفولة المبكّرة بطريقةٍ عشوائيةٍ خلال شهر أيار لعام ٢٠٠٥م، حيث جرى تحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وبلغت نسبة الثبات في التحليل (٠,٧٥).

أظهرت نتائج الدراسة أنّ متوسط عدد الأهداف في خطة الدرس اليومية هو (٦,٣) للطلبة النظاميين، و(٤,٩) للطلبة المستكملين؛ وأنّ (٧٤٪) من الأهداف انحصرت في المجال المعرفيّ، و(١٨,٤٪) في المجال الوجداني، و(٧,٦٪) في المجال النفسحركي؛ وأنّ (٨٢,٦٪) من الأهداف المعرفية انحصرت في مستويات التفكير الدنيا مقابل (١٧,٤٪) لمستويات التفكير العليا. كما أظهرت النتائج أنّ أكثر أنواع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية شيوعاً هي عدم تحديد الحدّ الأدنى المطلوب للأداء، ثمّ الغموض في الفعل السلوكيّ، ثمّ وصف نشاط التعلّم، ثمّ العمومية وبعد المدى في الهدف. وأشارت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات للأخذ بها.

Abstract

This study aimed at analyzing the behavioral objectives in the lesson plans of student teachers at Al-Qasemi Academy for teacher preparation at Baqa Al-gharbiya city, and determining their distribution on the different domains and on thinking levels. It also aimed at identifying sorts of common errors in writing objectives. One hundred and forty seven lesson plans from 49 teachers of religion of Islam and Arabic, English, mathematics and computer, and early childhood were chosen at random during May 2005 for analysis. Reliability of the analysis was determined; it reached (0.75).

Results showed that the means of number of objectives of the lesson plan were (6.3) for regular students and (4.9) for continuing education students. Also, the results showed that (74%) of the objectives belonged to the cognitive domain, (18.4%) belonged to the affective domain, and (7.6%) belonged to the psychomotor domain. Of the cognitive domain objectives, (82.6%) sought low thinking, while (17.4%) sought high thinking. Results also showed that most lesson plans contained one or more of the common errors in the writing of the objectives. Finally, recommendations were made.

خلفية الدراسة:

لم يعد يكفي لممارسة التعليم أن تكون لدى المعلم ثقافةٌ معرفيةٌ، إذ إنّ المعلم ليس مجرد ناقلٍ للمعرفة، بل إنه قائدٌ، وموجّهٌ للسلوك، وعامل تغيير. وقد اتسع الاهتمام العالميّ والمحليّ بإعداد معلمين مؤهلين وأكفياء، ذلك أنّ جودة التعليم تتوقف بالدرجة الأولى على جودة المعلمين (ويح، ٢٠٠٣). وكي يكون المعلم قادراً على القيادة والتغيير والتأثير فلا بدّ من إعداده إعداداً شمولياً متكاملاً. ويذكر عبد الله (١٩٩٧) أنّ إعداد المعلم يتمّ في ثلاثة جوانب: الإعداد الإنسانيّ الثقافيّ العام للطالب المعلم كي يلمّ بمجتمعه وما يصلحه، والإعداد المعرفيّ في أحد حقول المعرفة، والإعداد التربويّ المتمثّل بدراسة العملية التعليمية وفلسفتها، وطرق تنفيذها ووسائلها، وخصائص المتعلمين، ونحو ذلك.

وتهتمّ كليات إعداد المعلمين بالتربية العملية التي تُعدّ بمثابة خبرةٍ عمليةٍ وتطبيقٍ للدراسة النظرية، حيث يفسح المجال أمام الطلبة المعلمين ليتعرّفوا إلى واقع العملية التعليمية ويختبروا قدراتهم على التدريس. وعليه، فإنّ التطبيقات العملية التي يقوم بها الطلبة المعلمون هي "الجسر" الذي يسهل انتقالهم من النظرية إلى التطبيق (عبد الله، ١٩٩٧). وتحقق التطبيقات العملية التي يرافقها إرشادٌ وتوجيهٌ من معلّمي المعلمين فوائد، منها: الوقوف على قدرات الطلبة المعلمين ومهاراتهم وكفاءاتهم، الأمر الذي يتطلب قياس تلك القدرات والمهارات وتقويمها.

وبغض النظر عن المبحث الذي يدرّسه الطالب المعلم، أو المرحلة التي يعلّم فيها، فإنه لا بدّ له من التعرّف على ما يريد تحقيقه كي يختار الطريقة أو الأسلوب الملائم، والخبرات والوسائل التعليمية المناسبة للتعلّم والمساعِدَة على تحقيقه، ثمّ يُقوِّم بناءً على ذلك. وهذا يعني أنه لا بدّ من الاهتمام بتحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها خلال الحصص الصفية.

وتشكّل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج التربويّ وعناصر التدريس، وهي تعبر عن المحصلة النهائية التي ينشد القائمون على العملية التربوية تحقيقها. وللأهداف مستوياتٌ عديدةٌ تتراوح من العمومية المفتوحة التي يُطلق عليها مصطلح الأهداف التربوية حيث تمثّل مخرجات التعليم على المدى البعيد، إلى الخصوصية المحدّدة حيث يُطلق عليها مصطلح الأهداف التعليمية الخاصّة أو التدريسية أو السلوكية التي تمثّل مخرجات التعليم

على مستوى الموقف التعلّميّ الصفيّ. من ناحيةٍ أخرى، يميّز التربويون بين "الأهداف" التي تعكس فلسفة التربية في المجتمع و"الغايات" التي تعبر عن فلسفة المجتمع ونظامه (الفالوقي، ١٩٩٧). ويفرّق سعادة (٢٠٠١) بينهما مبيناً أنّ الغايات لا ترتبط مباشرةً بالنتاجات المدرسية أو الصفية، بل تتحقق حين ينهي الطالب حياته المدرسية، في حين تعبر الأهداف عن مواقف مدرسيةٍ أو تدريسيةٍ.

أمّا استخدام مصطلح الأهداف السلوكية فقد جاء عبر سلسلةٍ من المحاولات التي قام بها المربون ابتداءً من تشارلز وميلر (Charles and Miller) عام ١٩١٥م، مروراً بديوي (Dewey) وبوبيت (Bobbitt)، وانتهاءً ببلوم ورفاقه (Bloom et al) عام ١٩٥٦م (المعيقل، ٢٠٠٤). وقد ألمح هاس (Hass، ١٩٨٥) إلى أنّ الأهداف السلوكية حظيت باهتمام الأوساط التربوية في كثير من الدول باعتبارها أمراً ضرورياً يساعد على تحديد المحتوى والطريقة، واختيار الوسائل والأدوات والأنشطة، وفي تقويم أعمال الطلبة وتحصيلهم. ويشير غرامبز وكار (Grambs & Carr، ١٩٩١) إلى أنّ الأهداف السلوكية تمثّل المرحلة الأولى في خطة الدرس، وهي في الوقت ذاته تأتي في المرحلة النهائية من حيث التحقق، الأمر الذي يتطلب دقةً في صياغتها كي يصل إليها الطلبة بيسر وسهولةٍ، وكي يمكن قياسها بسهولةٍ وموضوعيةٍ أيضاً. ولمّا كانت عملية تطوير المعلمين مطلباً شريفاً وأنها تهدف إلى رفع مستويات الكفاءة والأداء لديهم، وتنمية مهاراتهم التدريسية، كان لا بدّ أن تتناول في أولوياتها مهارة صياغة الأهداف التعليمية بطريقةٍ سلوكيةٍ، ومراعاة الخصائص والمعايير المتبعة في ذلك (نزال، ١٩٩٩).

والأهداف السلوكية أو التعليمية هي "النواتج التعليمية المرجو تحقيقها من خلال منظومة التدريس [والتي] تُصاغ في صورة سلوك يقبل الملاحظة والقياس" (زيتون، ٢٠٠٣، ص٦١)، حيث يمكن قياسها بعد انتهاء المتعلّم من دراسة موضوعٍ معينٍ وتحت ظروفٍ معينةٍ، والمرور بالخبرة أو الموقف التعليميّ المحدّد. ويُعرّفها سعادة (٢٠٠١، ص١٣٨) بأنها "تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرةً"، بحيث أنه عندما تُصاغ بشكلٍ صحيحٍ، فإنها تبين للطالب ما ينبغي عليه القيام به، وكيف يتوقع منه إنجاز ما هو مطلوبٌ منه، ومتى. ومن جهته، وصفها زيتون (٢٠٠٢، ص١٨٥) بأنها "صياغةٌ تتمّ بصورةٍ إجرائيةٍ، أي على هيئة سلوكٍ أو أداءٍ قابلٍ للملاحظة والقياس". وتعتبر الأهداف السلوكية ترجمةً تفصيليةً للأهداف التربوية والتعليمية العامّة، وهي الموجه والمرشد لعمليات التدريس واختيار الطريقة أو الأسلوب،

والإرشاد، والتقويم.

ولعلّ الاهتمام بتحديد السلوك المرغوب بشكل قابل للملاحظة والقياس أمرٌ قديمٌ سبق إليه علماء المسلمين الذين درسوا جانبي السلوك الإنسانيّ: السلوك الظاهر –وهو ما يمكن ملاحظته– وسلوك الباطن. فعند حديثهم عن الإيمان المرغوب في المؤمن، وصفه العلماء بأنه ما وقر في القلب وصدّقه العمل، أي عمل الجوارح وفعلها الملاحظ، فكان السلوك الملاحظ ضرورياً للحكم على الشخص بالإيمان (خياط، ١٩٨٧). ويُستدلّ من الآيات الكريمات من أوائل سورة "المؤمنون" أنّ الإسلام اهتمّ بوضوح بتحديد السلوك الإنسانيّ للمؤمن، وهو سلوكٌ يقبل الملاحظة والقياس فيتبعه تقويمٌ وجزاءٌ من الله تعالى. يقول الله عزَّ وجلّ: "قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُوْنَ* الذِيْنَ هُمْ فِي صَلاتِهِمْ خَاشِعُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ* وَالذِيْنَ هُمْ للزَّكَاةِ فَاعِلُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُوْنَ* إلا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُوْمِيْنَ* فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ العَادُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ لأَمَانَاتِهِم وَعَهْدِهِمْ رَاعُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظَوْنَ* أُوْلَئِكَ هُمُ الوَارِثُوْنَ* الذِيْنَ يَرِثُوْنَ الفِرْدَوْسَ هُمْ فِيْهَا خَالِدُوْنَ" [سورة المؤمنون، الآيات: ١-١١].

وفي معرض حديثه عن صياغة المعلمين للأهداف، أشار تايلر (١٩٨٢) إلى أنّها كانت في إحدى ثلاث صور، هي:

§ تبيان النشاط الذي يقوم به المعلّم، أي أنّ التركيز ينصبّ على سلوك المعلّم، وهذه في حقيقتها ليست أهدافاً تدريسية لأنها تشير إلى الطرق والوسائل وليس إلى ما سيحققه المتعلّم في عملية التعلّم.

§ تبيان موضوعات المادة التعليمية وعناصر محتواها، أي أنّ التركيز ينصبّ على المحتوى، وهذا يعتبرّ مجرّد إعداد قائمة بمفردات المحتوى من مفاهيم وحقائق ومهاراتٍ وتعميماتٍ، ونحو ذلك، وليس أهدافاً تدريسيةً تدلّ على ما سيحققه المتعلّم.

§ تبيان ما يتوقع أن يقوم به المتعلم بشكلٍ عامّ بعد حدوث التعلّم، أي الإشارة العامّة غير المحدّدة إلى سلوكٍ غير قابلٍ للملاحظة والقياس، وهذه تعتبر أهدافاً عامّة وليست أهدافاً تدريسية قابلةً للتحقق في أثناء التدريس أو بعده مباشرةً.

ونظراً لعدم اقتناع التربويين بالصيغ الثلاث السابقة في صياغة الأهداف التدريسية وقدرتها على تحديد مجال التعلّم المرغوب فيه، اجتهدوا في تحديد صورةٍ جديدةٍ للأهداف، هي الصورة السلوكية. ويؤكد المتخصّصون في مجال تصميم التدريس أهمية أن تصاغ الأهداف

التدريسية صياغةً سلوكيةً، أي أن تتضمن سلوكاً يمكن ملاحظته وقياسه؛ غير أنّ هذا الرأي ليس محل اتفاقٍ كما سيتبين لاحقاً. ويرى المتحمّسون لذلك من أهل الاختصاص في مجال تصميم التّدريس عموماً ومجال الاختبارات والمقاييس بشكلٍ خاصٍ أنّ عدم وضوح الأهداف التدريسية يؤدي إلى التخبط في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا يستدعي التفكير بصياغةٍ واضحةٍ ومحدّدةٍ لكتابتها على نحوٍ يؤدي إلى تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه بشكلٍ أفضل.

والأهدافُ السلوكية لا تقتصر على وصف السلوك، وإنما تحاول تحديد المواقف المراد إظهار السلوك فيها، ومعايير قبوله، وشروط تنفيذه. وتعدّدت الاجتهادات بشأن طريقة صياغة الأهداف. فقد اقترح غرونلند (Gronlund، ١٩٩٩) أن يحدّد المعلم هدفَ التدريس بصياغة عبارةٍ عامّةٍ، ثمّ يعطي أمثلةً تفصيليةً للموضوعات المراد تغطيتها، أو السلوك المراد ملاحظته، بينما كتب إيزنر (Eisner، ١٩٩٧) أنّه يجب أن تشير بعض الأهداف التدريسية إلى عملية التعلّم ذاتها، وهو ما يخالفه كثيرٌ من التربويين. وتعتبر الصورة التي حدّدها ميجر (Mager، ١٩٧٥؛ Mager، ١٩٩٧) للهدف السلوكي صيغةً مقبولةً، ويُؤخذ بها في تخطيط الدروس اليومية، وفي تنفيذ أشكال طرق التعلّم الفرديّ المختلفة ولأغراض التقويم.

ومن الشروط التي حدّدها ميجر للهدف السلوكيّ:

١. أن تصف العبارة الهدفية ناتج التعلّم، أي السلوك النهائيّ الذي يقوم به الطالب نتيجة حدوث التعلّم بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس. وتستخدم لهذا الغرض أفعالٌ سلوكيةٌ (action verbs) محدّدةٌ مثل: يكتب، يعدّ، يفسر، يميز، يفسر، يقارن، يحدّد، مع مراعاة تجنّب استخدام الأفعال المستترة الغامضة مثل: يعرف، ويدرك، ويفهم. ويُضاف إلى الفعل السلوكيّ المحتوى التعليميّ.

٢. أن تتضمّن العبارة الهدفية المعيار، أي المستوى المقبول للأداء أو ناتج التعلّم، والذي من خلاله الحكم على مدى تحقق الهدف. وقد يكون المعيارُ الزمنَ المستغرقَ في الإجابة، أو عددَ الإجابات الصحيحة أو الخاطئة ونسبةَ الصواب والخطأ في الإجابة، أو دقةَ الإجابة وترابطها وتنظيمها وتسلسل خطواتها.

٣. أن تتضمّن العبارة الهدفية الشرط، أي الظروف التي يتحقق الهدف تحت تأثيرها في حالة توفّرها، وتشمل المعطيات والمصادر المسموح استخدامها والاستفادة منها، والممنوعات والمصادر غير المسموح استخدامها والاستفادة منها في أثناء القيام بالسلوك المطلوب (عودة، ١٩٩٣).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تحديد مستوى الأداء المقبول أمرٌ موقفيٌ أو نسبيّ، ولا توجد مبرراتٌ منطقيةٌ لتحديده، الأمر الذي يجعله أمراً غير يسير؛ ويختلف مستوى الأداء المقبول أو المعيار تبعاً لاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة في الموقف التعليميّ التعلميّ، نحو المعلم ذاته، أو المتعلّم، أو البيئة.

ولمّا كانت العناصر الواجب أن تتضمّنها عبارة الهدف السلوكيّ ليست محل اتفاقٍ بين التربويين، فقد أشار زيتون (٢٠٠٢) إلى ثلاث صورٍ رئيسةٍ لصور صياغة الأهداف السلوكية، هي: الصورة المبسطة، والصورة المركبة، والصورة المختصرة. أمّا الصورة المبسطة، فتتضمّن: الفعلَ السلوكيّ، والقائمَ بالسلوك [أي المتعلّم]، ومحتوى السلوك أو الأداء. ومثال ذلك: "أن يرسم الطالب خريطةً سياسيةً للعالم العربيّ". ويجدر التنويه إلى أنّ الفعل السلوكيّ المستخدم في العبارة الهدفية قد يكون ظاهراً بذاته (overt)، مثل: يرسم، ويتلو، ويقيس بحيث يمكن ملاحظته بصورةٍ مباشرةٍ مرئيةٍ أو سمعيةٍ، أو يكون خفياً مستوراً (covert) مثل: يطبق، ويقيّم، ويفسّر بحيث لا تتم ملاحظته مباشرةً، ولكن يُستدلّ على حدوثه من خلال قيام المتعلّم بفعلٍ سلوكيّ ظاهرٍ يدلّ عليه. وتتميّز الصورة المبسطة بيُسر إعدادها وسرعته، وأنّها تصلح لتدريب المعلمين المبتدئين على صياغة الأهداف السلوكية. وثمّة تحفظاتٌ على هذه الصورة، منها أنها لا تحدّد المعيار أو الأساس الممكن اعتماده لتقويم مدى تحقق الهدف، ولا تبين الشروط المطلوبة لذلك.

وأمّا الصورة المركبة، فتتضمّن: الفعلَ السلوكيّ، والقائمَ بالسلوك، والمحتوى، والمعيارَ، والشرطَ. ومثال ذلك: "أن يتلوَ الطالب الآيات الستة عشر الأولى من سورة الكهف برواية حفصٍ عن عاصم بما لا يتجاوز ثلاثة أخطاء". وعلى الرغم من أنّ هذه الصورة المركبة والمعروفة بصورة (ميجر) أكثر دقةً في تقويم فاعلية التدريس، وتهتمّ بالتعلّم الإتقاني، غير أنّ لها بعض المحددات، ومنها: صعوبة إعداد الأهداف وصياغتها على هذه الصورة، وبخاصةٍ للمعلمين المبتدئين، وأنّ إعدادها يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين من المعلم، وقد يكون ذلك على حساب المهمات التدريسية الأخرى، وأنها تلائم الأهداف في المجالين المعرفيّ والمهاريّ (النفسحركيّ) دون المجال الوجدانيّ.

وأمّا الصورة المختصرة أو الوسطية، فهي الصورة التي تشتمل على أربعة عناصر فقط، هي: الفعل السلوكيّ، والقائم بالسلوك، والمحتوى، والمعيار. ومثال ذلك: "أن يذكر الطالب ثلاثة شواهد نقليةٍ على الأقل في فضل صلاة الجماعة". وقد يكون في الأخذ بهذه الصورة تيسيرٌ على المعلمين المبتدئين وغير المبتدئين على حدٍّ سواء.

وربّ سائلٍ يقول: ما فائدة الأخذ بالصياغة السلوكية ما دامت ليست محل اتفاقٍ بين التربويين؟ ويوضّح زيتون (٢٠٠٢) تلك الفوائد من خلال عرض آراء المؤيدين لاستخدامها، وهي:

١. أنّها تسهم في تصميم التدريس وتخطيطه، أي في اختيار المحتوى، وتحديد متطلبات التعلّم المسبقة، وتحديد إجراءات التدريس، واختيار الوسائل المناسبة، واختيار أو إعداد وسائل التقويم.
٢. أنّها تُسهّل عملية التعلّم لدى الطلبة، ذلك أنّ الطلبة يعرفون من خلالها ما يتوقع منهم أن يتعلّموه، أو يقوموا به، ممّا يساعدهم على إعداد أنفسهم بشكلٍ أفضل.
٣. أنّها تساعد المعلمين على تحسين أدائهم نظراً لوجود إجراءاتٍ وأساليب ووسائل محدّدةٍ وملائمةٍ.
٤. أنّها تزيد من فعالية التعلّم الفرديّ.
٥. أنّها تساعد في قياس تعلّم الطالب وتقويمه بشكلٍ محدّدٍ ودقيقٍ.
٦. أنّها تسهم في زيادة أو تحسين تعلّم الطلبة.
٧. أنّها تُيسّر الاتصال بين المعلّم والأطراف الأخرى كالمدير والمشرف التربويّ، وأولياء الأمور، إذ تعرّفهم بما تمّ تدريسه وتحقيقه.

وعلى الرغم من أنّ استخدام الأهداف السلوكية وتحديدها أمرٌ جوهريّ، ذلك أنّه يزيد من فرص تحسين التدريس وتحقيق نتائجه (البغداديّ، ١٩٩٨)، ويأتي انسجاماً مع المطالبة بتفريد التعليم في المدارس واستعمال المجمّعات التعليمية والحقائب التعليمية والتعليم المبرمج (سعادة، ٢٠٠١)، غير أنّ هناك قسماً من التربويين يعارضون ذلك، ولا يرون مسوغاً للمطالبة باستخدامها وتحديدها الدقيق. ويعود السبب في معارضة تلك الفئة لاستخدام الأهداف السلوكية إلى تعدّد تصنيفاتها واختلاف طرق معالجتها للأهداف رغم أنّ معظمها يدور حول جوهر واحد، علاوةً على أنّها تصنيفاتٌ مصطنعةٌ تزيد من تعقيد الأمر على المعلمين، وإحداث التشويش في أذهانهم، وتحدّ من فرص التجديد والابتكار، وتستغرق وقتاً وجهداً كبيرين من المعلمين، فيدفعهم ذلك إلى كتابة خطط الدرس بصورةٍ شكليةٍ وإلى كتابة أهدافٍ ساذجةٍ وسطحيةٍ (Ornell، ١٩٩٢). ويستدلّ المعارضون بالدراسات التي تدلّ على ضعف المعلمين في صياغة الأهداف، وبخاصةٍ في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ، وأنّ هناك تداخلاً في استخدامٍ بعض الأفعال في غير مجالٍ وغير مستوى في المجال الواحد نظراً لأنّ الفواصل بينها مصطنعةٌ وغير حقيقيةٍ، وهي أمورٌ تدحض ضرورة الأخذ بها واستخدامها. وإضافةً لما سبق،

يرى المعارضون أنّه ليس من اليسير وضع معيار في المجال الوجدانيّ، وأنّ المبالغة في تحديده في الأهداف تجعل المعلم مراقباً يهتمّ بمراعاة المعيار وليس السلوك (سعادة، ٢٠٠١).

ومهما يكن من أمر، فيبدو أنّ الأخذ برأي المؤيدين فيه نفعٌ للمعلّم والطالب من جهة، ويُعين معلمي الطلبة المعلمين في كليات التربية وإعداد المعلمين في الاستدلال على تمكّن طلبتهم من بعض المهارات الأساسية في التدريس.

ويلاحظ أنّ قسماً من المعلمين يقع في الخطأ عند صياغة الأهداف السلوكية، ويكون الخطأ في واحدٍ أو أكثر من الأشكال الآتية (المعيقل، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ سعادة، ٢٠٠١؛ الشعوان، ١٩٩٠؛ جابر ورفاقه، ١٩٨٩):

١. وصف سلوك المعلم نفسه بدلاً من سلوك المتعلّم المتوقع أن يقوم به في أثناء التعلّم أو بعد حدوثه مباشرةً. ومثال ذلك: (تعريف الطالب بأنواع الجمل) و(زيادة قدرة الطالب على حلّ المشكلات) و(توضيح الفرق بين السند والمتن).

٢. التركيز على محتوى المادة الدراسية، أي أن تتضمّن العبارة الهدفية محتوى المادة الدراسية التي يتعلّمها الطالب. ومثال ذلك: (التعرف إلى المعاجم العربية وأنواعها وطرق استخدامها) و(أهمية القراءة، أنواع القراءة، فوائد القراءة).

٣. وصف عملية التعلّم ونشاطه بدلاً من ناتج التعلّم، أي أن تتضمّن العبارة الهدفية النشاط الذي يقوم به المتعلّم في أثناء الحصة بناءً على طلب المعلّم وتوجيهه. ومثال ذلك: (أن يكتب الطالب الإجابة الصحيحة في دفتره) و(أن يرتب الطالب الأرقام ٣١، ١٩٧، ٧٩، ٢٠٤ تصاعدياً).

٤. الغموض في الهدف نتيجة استخدام أفعالٍ دالةٍ على سلوكٍ غير محدّد، أي لا يتحدّد فيها السلوك الذي يتوقع من المتعلّم القيام به، ممّا يؤدي إلى أن يكون للهدف غير تفسير. ومثال ذلك: (أن يدرك الطالب أهمية استخدام الخرائط) و(أن يَعْرِف الطالب فوائد التربة) و(أن يدرس الطالب قوانين نيوتن للحركة).

٥. صياغة عباراتٍ مركّبةٍ تتضمّن غير ناتج أو سلوكٍ تعلّميّ. ومثال ذلك: (أن يذكر الطالب أسماءَ الخلفاء الراشدين ويحدّدَ أعمالهم) و(أن يبين الطالب العناصر الأساسية في المحلول ويقارن بينها)، و(أن يشرح الطالب العبارات الجديدة ويستخدمها في كتاباته).

٦. صياغة أهداف بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها في حصةٍ صفيةٍ واحدةٍ، أي أنّ الأهداف تكون تعليميةً عامّةً أو تربويةً. ومثال ذلك: (أن يتقن الطالب التحدث باللغة الفصيحة) و(أن

يستخدم الطالب التفكير الناقد).

٧. عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى تعذّر الحكم على تحقّق الهدف على النحو المرغوب فيه. ومثال ذلك: (أن يعطي الطالب أمثلةً على تأثير العوامل الطبيعية على النقل والمواصلات [دون تحديد عدد الأمثلة المطلوبة])، و(أن يحدد الطالب الخطوات الواجب اتباعها في صناعة الأصباغ [دون تحديد فيما إذا كان ذلك على الترتيب أو بدونه]).

وثمّة العديد من المتخصّصين الذين حاولوا تصنيف الأهداف التعليمية (السلوكية). ومن أولى المحاولات وأشهرها ما قامت به جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة عام (١٩٥٦م) حيث اتفق على تصنيف الأهداف التعليمية في ثلاثة مجالاتٍ، هي: المجال المعرفيّ، والمجال الانفعاليّ، والمجال النفسحركيّ (بلوم وآخرون، ١٩٨٥). ويقوم هذا التصنيف على أساس أنّ ناتج عملية التدريس يمكن تحديده ووصفه في صورة إجراءاتٍ وتغيراتٍ معينةٍ في سلوك المتعلّم. ويعتبر تصنيف بلوم (Bloom) لمستوات المجال المعرفيّ، وتصنيف كراثول (Krathwohl) لمستوات المجال الانفعاليّ، وتصنيف سمبسون (Simpson) لمستويات المجال النفسحركيّ أشهر التصنيفات، وتتفق في أنّها تحدّد مستوياتٍ هرميةً متدرجةً للأهداف من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب. وترى خيّاط (١٩٨٧) أنّ تصنيف سلوك التعلّم إلى مجالاتٍ وفئاتٍ إنما جاء لتسهيل عمليتي التدريس والتقويم وضبطهما. وفيما يأتي توضيحٌ لمجالات الأهداف الثلاثة:

المجال المعرفيّ، ويُشار إليه بالمجال الإداركيّ أو العقليّ (cognitive domain): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلّم الفكرية المرتبطة بتذكّر المعارف والمعلومات وتنمية المهارات العقلية. وتتدرّج مستوياته هرمياً من أدنى مستوى تعلّميّ وهو الحفظ والتذكّر إلى أعلى مستوى تعلّميّ وهو التقويم، وهي ستة مستويات: الحفظ والتذكّر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (بلوم وآخرون، ١٩٨٥ وسعادة، ٢٠٠١).

المجال الانفعاليّ، ويُشار إليه بالمجال الوجدانيّ أو العاطفيّ (affective domain): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والقيم والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس والميول، أي التغيرات الوجدانية الداخلية في سلوك المتعلّم. وللمجال الانفعاليّ خمسة مستوياتٍ متدرّجةٍ، هي: الاستقبال، والاستجابة، والاعتزاز بالقيمة (التقييم)،

والتنظيم، والتميّز بالقيمة (بلوم وآخرون، ١٩٨٥؛ سعادة، ٢٠٠١؛ زيتون، ٢٠٠٣).

ورغم أهمية هذا المجال في تكوين اتجاهات المتعلمين وقِيَمهم وتنمية ميولهم، غير أنّ اهتمام المعلمين به قليلٌ مقارنةً بالمجال المعرفيّ نظراً لتعقيد السلوك المطلوب وغموضه، وصعوبة تحديده وقياسه، ولأنّ السمات الانفعالية تتمتع بدرجات ثباتٍ منخفضةٍ وخصوصاً في المراحل العمرية الدنيا (عودة، ١٩٩٣).

المجال النفسحركيّ، ويُشار إليه بالمجال المهاريّ أو الأدائيّ (psychomotor do-main): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تعبّر عن مهارات الأداء والعمل التي تنسب بشكل أساسيّ للجهاز العضليّ للمتعلّم، والتي تتطلّب نشاطاً نفسياً وتآزراً جسمياً. وللمجال النفسحركي سبعة مستويات متدرّجةٍ من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً، هي: الإدراك، والميل والاستعداد، والاستجابة الموجهة، والآلية والتعويد، والاستجابة الظاهرية المعقدّة، والمواءمة والتكيف، والأصالة والإبداع (سعادة، ٢٠٠١ وزيتون، ٢٠٠٣).

ويلاحظ أنّ هناك شيئاً من التداخل بين المجالات ضمن الهدف الواحد، والذي يترتب عليه صعوبة تصنيف الهدف في مجالٍ دون آخر. وكذلك الأمر، فهناك تداخلٌ في المستويات، إذ يستخدم الفعل الواحد ليدلّ على غير مستوى بحيث يصعب تحديد مستوى الهدف دون فهم محتواه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يحدّد نظام الدراسة في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين منتصف شهر أيار كل عام موعداً لأسبوع التطبيقات العملية المكثفة، حيث يتوزّع الطلبة المعلمّون على المدارس للقيام بالتدريس الفعليّ المطوّل تحت إشراف مدرّسي الأكاديمية (الكلية). وقد لمس الباحث خلال تدريسه مواد تربويةً متنوعةً للطلبة المعلمين في المستويات الدراسية المختلفة في الأكاديمية وفي أثناء زياراته لهم في التطبيقات العملية خلطاً في صياغة الأهداف وإدراجها في خطط الدرس، واختلافاً في طبيعة الاهتمام بها ممّا دفعه إلى التعرّف إلى طبيعة الأهداف السلوكية الواردة في خطط الطلبة المعلمين، والمشكلات التي يقع فيها الطلبة المعلمون في صياغتها. وقد انبثق عن مشكلة الدراسة التساؤلات الآتية:

١. ما متوسط الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ؟
٢. كيف تتوزّع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب

مجالات التعلّم الرئيسة : المعرفية والانفعالية والنفسحركية؟

٣. كيف تتوزّع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير : المستويات الدنيا والمستويات العليا؟

٤. ما أنواع خطأ صياغة الأهداف السلوكية الي يقع فيها الطلبة المعلمون أفراد عينة الدراسة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض المؤشرات الدالّة على مستوى مهارة الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي في صياغة الأهداف السلوكية التي تعدّ من مهارات التدريس الأساسية وذلك التعرف إلى كيفية توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين على مجالات التعلّم المختلفة : المعرفية، والانفعالية، والنفسحركية، وإلى كيفية توزيع الأهداف على مستويات التفكير، وإلى طبيعة أخطاء صياغة الأهداف السلوكية التي يقع فيها الطلبة المعلمون.

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة أهميتها من نواحٍ عديدةٍ، منها :

١. أنّها تسهم في إعطاء مؤشراتٍ يمكن الوثوق بها لتدلّ على مستوى مهارة تخطيط الدرس لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين، وبشكلٍ خاصّ مهارة تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها.

٢. أنّها ترتبط بمركب أساسيّ من مركّبات طرق التدريس البديلة وهو صياغة الأهداف التعليمية سلوكياً، خصوصاً وأن ثمة دعواتٍ متناميةً لاستخدام طرق تدريسٍ بديلةٍ وغير تقليديةٍ.

٣. أنّها يمكن أن تسهم في توفير مؤشراتٍ وقرائن لإدارة أكاديمية القاسميّ ومحاضريها على نجاحهم في إعداد معلمىن يتقنون المهمّات التعليمية المتوقعة منهم ويمتلكون المهارات اللازمة لذلك، أي مؤشراتٍ دالّةٍ على التعليم والتعلّم الناجحين.

٤. أنّها تسهم في إثراء المكتبة التربوية المحلية، وتوفير نموذجٍ لدراسةٍ علميةٍ عن المعلمين العرب في البلاد باللغة العربية.

تعريف مصطلحات الدراسة:

الهدف السلوكيّ: الهدف التعليميّ الخاصّ المصاغ صياغةً سلوكيةً واضحةً تدلّ على ناتج التعلّم الذي يحققه المتعلّم بعد مروره بخبرةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ، ويكون ناتجاً واضحاً محدّداً قابلاً للملاحظة والقياس.

الطالب المعلّم: الطالب الذي يدرس في إحدى كليات إعداد المعلمين (تحدّدت في الدراسة الحالية بأنّها أكاديمة القاسميّ) حيث يُعدّ معرفياً وتربوياً وعملياً ليتولى التدريس في مرحلة رياض الأطفال أو إحدى مراحل التعليم العام.

أكاديمية القاسميّ: كليةٌ أكاديميةٌ للتربية تقع في مدينة باقة الغربية داخل الخط الأخضر (١٥ كلم شمال مدينة طولكرم الفلسطينية) وتمنح شهادة بكالوريوس في التربية (B . Ed) والمسمّاة بالشهادة الأولى في تخصصات: اللغة العربية والدين الإسلامي، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب في مساري التعليم الابتدائيّ والتعليم فوق الابتدائيّ، إضافةً إلى التخصص في مساري الطفولة المبكرة والتربية الخاصة.

مستوى التفكير: الفئة التي تُصنّف فيها مستويات الأهداف المعرفية الستة المحدّدة في تصنيف (بلوم) للأهداف السلوكية في المجال المعرفيّ، وهناك فئتان لذلك، هما: مستويات التفكير الدنيا وتضمّ مستويات الحفظ، والفهم، والتطبيق، ومستويات التفكير العليا وتضمّ مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

مستوى الدراسة: مستوى الطالب المعلّم في أكاديمية القاسمي من حيث فئة الدراسة التي يُصنّف فيها، وهي: طالبٌ نظاميّ أو طالبٌ مستكملٌ.

الطالب النظاميّ: الطالب المسجّل للدراسة في أكاديمية القاسميّ في أحد مساراتها وتخصّصاتها للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. ويتراوح عدد الساعات المعتمدة التي يدرسها الطالب ما بين (١١٣ – ١٣٨) ساعةً وفقاً للمسار والتخصّص.

الطالب المستمكل: الطالب المسجل للدراسة في أكاديمية القاسميّ للحصول على شهادة تدريس حيث يكون حاصلاً على شهادةٍ جامعيةٍ أولى (B . A) أو متوسطةٍ (دبلوم) في أحد التخصّصات المعرفية من جامعة معترفٍ بها، أو لاستكمال دراسته للحصول على الشهادة الجامعية الأولى في التربية (B . Ed) بعد أن يكون حاصلاً على شهادةٍ متوسطةٍ. ويدرس الطالب المستكمل لهذا الغرض (٣٢) ساعةً معتمدة، يُمنح بعدها شهادة التدريس التي تُكسبه بعض الحقوق والامتيازات لدى وزارة المعارف الإسرائيلية، أو الشهادة الجامعية الأولى. أمّا

إذا كان الطالب بحاجةٍ إلى مساقاتٍ تكميليةٍ أو استدراكيةٍ فيدرس ما بين (٤٥ – ٦٠) ساعةً حسب ما تقرره اللجان ذات العلاقة والاختصاص في الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

ثمّة عددٌ من الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لمعرفة المعلمين بالأهداف السلوكية، واستخدامهم لها، والأخطاء التي يقعون فيها عند صياغتها، وكذلك للأسئلة التي يضعها المعلمون أو معدّو الكتب المدرسية بناءً على أهداف التدريس وأهداف التعلّم. فقد أجرى المعيقل (٢٠٠٤) دراسةً حول الأهداف السلوكية الواردة في خطط معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية في الرياض، والأخطاء الشائعة فيها. واستخدمت في الدراسة أداةٌ لتحليل مائة خطة درسٍ لعشرين معلماً، فأظهرت النتائج أنّ معدّل عدد الأهداف في كل خطةٍ كان حوالي (٣,٦)، وأنّ الأهداف ركّزت على المجال المعرفيّ، وبخاصة مستويات التفكير الدنيا. كما أشارت النتائج إلى أنّ أهمّ أشكال الأخطاء الواردة في الخطط كانت على الترتيب: عمومية الهدف وغموضه، ووصف سلوك المعلّم، ووصف عملية التعلّم، وازدواجية الهدف، وعدم تحديد الحد الأدنى للأداء. وبينت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيةٍ بين معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في تكرارات الأهداف في مجالات التعلّم الثلاثة، بينما لم تكن هناك فروقٌ بينهم في توزيع الأهداف على مهارات التفكير الدنيا والعليا.

وأجرى الآغا (٢٠٠٤) دراسةً هدفت إلى تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفقاً لتصنيفات بلوم في ضوء المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، والتعرّف إلى أنواع الأسئلة التي يتضمّنها الكتاب، فأظهرت النتائج أنّ الأسئلة تركزت في المجال المعرفيّ بنسبة (١٠٠٪) من إجماليّ عدد الأسئلة البالغ عددها (١١٥) سؤالاً، وأنّه لا توجد أسئلةٌ تقيس المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ. وبلغت نسبة أسئلة مستوى التذّكر (٧٩,٣٪) من مجموع الأسئلة.

وفي دراسةٍ لحمادين (٢٠٠٣) حول تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة في المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان في ضوء الأهداف التعليمية: المعرفية، والوجدانية، والمهارية ومستوياتها المختلفة، أشارت النتائج إلى أنّ الغالبية العظمى من الأسئلة هي من النوع المقاليّ، وأنّها ركّزت على مجال الأهداف المعرفية على حساب المجالين الوجدانيّ والمهاريّ،

حيث كان الاهتمام بهما ضئيلاً جداً. وأظهرت النتائج أيضاً أنّ أسئلة الكتب التقويمية اهتمت بمستويات التفكير الدنيا على حساب المستويات العليا.

وقام بركات (٢٠٠٢) بدراسةٍ حول أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي ومدى احتفاظهم بالمعلومات. وشملت الدراسة شعبتين من طلبة الصف السادس الأساسيّ عُرّفت إحداهما بأهداف التدريس مسبقاً، بينما دُرّست الأخرى بدون معرفتهم المسبقة بالأهداف السلوكية المتوقعة منهم، ثمّ طُبق اختبارٌ تحصيليّ على المجموعتين. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي علمت بأهداف التدريس مسبقاً على المجموعة الضابطة.

أما البقمي (١٤٢١هـ)، فأجرت دراسةً حول مدى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية ومدى استخدامهنّ لها؛ وشملت الدراسة أربعين معلمةً لمبحث الأحياء في مدينة الطائف، فأظهرت النتائج أنّ مستوى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية ومستوى استخدامهنّ لها كان جيداً، وأنّ مستوى معرفتهنّ بمجالات الأهداف كان جيداً بينما كان مستوى معرفتهنّ بمستويات الأهداف ضعيفاً.

وأجرت العالول (٢٠٠٠) دراسةً هدفت إلى تحليل أسئلة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسيّ المعمول به في المدارس الحكومية الفلسطينية لمعرفة مدى اشتمال الأسئلة على جميع مستويات الأهداف المعرفية حسب سلّم (بلوم)، فأظهرت النتائج أنّ (٥, ٢٠٪) من الأسئلة تقيس مستوى الحفظ والتذكر، و(٥, ٤٠٪) منها تقيس مستوى الفهم والاستيعاب، و(٥, ٢٥٪) منها تقيس مستوى التطبيق، و(٤٪) منها تقيس مستوى التحليل، و(٥, ٤٪) منها تدور حول التركيب و(٤٪) تدور حول مستوى التقويم. وتبين النتائج أنّ نسبة الأسئلة التي تركز على مستويات التفكير الدنيا بلغت (٥, ٨٧٪) مقابل (٥, ١٢٪) ركزت على المستويات العليا.

ودرس نزال (١٩٩٩) درجة التزام المعلمين بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها شملت (٦٢) معلماً لمبحث التاريخ للمرحلة الإعدادية في دبي، فقوّم درجة التزام كلّ منهم بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها باستمارة تقويم خاصّةٍ أعدها الباحث، فأظهرت النتائج أنّ متوسط درجات المعلمين على استمارة التقويم كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في درجة الالتزام بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها بحسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما. وكشفت النتائج أنّ المعلمين أظهروا قوةً في التزامهم بثلاث خصائص، هي: الانسجام مع الأهداف العامّة

للتربية، وصياغة الهدف بدلالة سلوك الطالب وليس سلوك المعلم، وشمولية الأهداف لعناصر التدريس الأساسية، بينما أظهروا ضعفاً واضحاً في التزامهم بأربع خصائص، هي: استيفاء عناصر الصياغة السلوكية، والتدرّج حسب القدرات العقلية، وشمولية مجالات التعلّم، والقابلية للملاحظة والقياس.

وأجرى حسن (١٩٩٨) دراسةً حول اتجاهات المعلمين نحو تنفيذ الأهداف السلوكية ومهاراتهم في صياغتها شملت (١١٤) معلماً من معلمي اللغة العربية حيث حللت ثلاث خطط درس لكلّ منهم، فأظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية كانت إيجابيةً، وأنّ كفايتهم في صياغتها كانت متضاربةً وتفاوتت بين عاليةٍ جداً إلى متدنيةٍ جداً بحسب جوانب الصياغة المختلفة، وأنه لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية ومهاراتهم في الصياغة، بينما كانت هناك فروقٌ ذوات دلالة إحصائيةٍ بين الاتجاهات الإيجابية تبعاً لمتغير دراسة الأهداف السلوكية قبل التخرج لصالح الذين درسوها في الكلية قبل التخرج.

ودرس إبراهيم (١٩٩٨) تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس في العراق في ضوء تصنيف (بلوم) للأهداف المعرفية، فأظهرت النتائج أنّ الأسئلة البالغ عددها (٨٧) سؤالاً تقيس مستوى حفظ المعلومات وتذكرها بنسبة (٧٢,٤٪)، ثمّ مستوى الفهم والاستيعاب بنسبة (٢٥,٤٪)، في حين حصل مستوى التقويم على نسبةٍ ضئيلةٍ جداً بلغت (٢,٢٪) من الأسئلة. وبينت النتائج أنّ الأسئلة أهملت تماماً مستويات التطبيق والتحليل والتركيب.

وفي دراسةٍ للقرشيّ (١٤١٧هـ[١٩٩٧]) حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية ومدى كفاياتهم في صياغتها، أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلمين كانت إيجابيةً، وأنّ كفايتهم في صياغة أهدافٍ تبين ناتج التعلّم كانت متوسطةً، وفي صياغة الفعل السلوكي السليم كانت أقلّ من المتوسط، وفي تضمين شرط الأداء كانت متدنيةً، وفي تحديد الحدّ الأدنى للأداء كانت معدومةً.

وأشارت نتائج دراسات الشائع (١٤١٧هـ) والعرينيّ (١٤١٦هـ) وآل الشيخ (١٤١٢هـ) حول معرفة المعلمين والمعلمات بالأهداف السلوكية واستخدامهم لها كما أوردتها دراسة المعيقل (٢٠٠٤) أنّ مستوى معرفة المعلمين كان ضعيفاً أو دون المستوى المقبول، وأن استخدامهم لها كان متدنياً وضعيفاً أو ضعيفاً جداً، وأنّ هناك علاقةً إيجابيةً بين معرفة الأهداف السلوكية واستخدام المعلمين أفراد العينة لها.

ودرست (Davis، ١٩٩٢) التخطيط التدريسيّ للمعلمين وتحليل الأهداف

والاستراتيجيات ومؤشرات تحصيل الطلبة. وطُبقت الدراسة على معلمين من خمس ولاياتٍ أمريكيةٍ يستخدمون المرجع نفسه لتدريس مادة الأحياء، فأظهرت النتائج عدم وجود تطابقٍ بين المعلمين في تحليل المحتوى وتحديده برغم استخدامهم للمرجع ذاته، وأنّ مستوى الأهداف التدريسية (السلوكية) لديهم كان ضعيفاً للغاية، وأنّ المعلمين لا يحسنون صياغة أسئلةٍ تتناسب مع مستويات الأهداف التدريسية.

وهدفت دراسة برافيت (Pravate، ١٩٩٢) إلى تحديد مدى تأثير تعريف الطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الكيمياء نظرياً وعملياً. وطُبقت الدراسة على ثلاث مجموعاتٍ تجريبيةٍ زُوّد كلّ منها بالأهداف التدريسية، ومجموعةٍ ضابطةٍ لم تعرّف بالأهداف، فأظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تحصيل الطلبة لصالح المجموعات التجريبية، حيث إنّ تزويد الطلبة بأهداف التدريس أدى إلى زيادةٍ ملموسةٍ في تحصيل مادة الكيمياء بشقيها النظريّ والعمليّ.

وأجرى الشعوان والجبر (١٩٩٠) دراسةً تحليليةً لأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية حيث حلّلا (٢٠) خطة درسٍ اختيرت من دفاتر تحضير المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فأظهرت النتائجُ أنّ الأهداف التي حُللت لم تكن شاملةً، وهي غير مصاغةٍ بالشكل المطلوب، وأنّ بعض الخطط لم تميز بين الأهداف العامّة والخاصّة، وأنّ بعض الخطط لم تتضمّن أهدافاً على الإطلاق.

وأجرى زيتون (١٩٩٠) دراسةً تحليليةً لأسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعداديّ وفقاً لتصنيف (بلوم) للأهداف المعرفية. توصّلت الدراسة إلى أنّ (٦ ,٤٧٪) من الأسئلة تقيس مستوى التذكر، و(٤ ,٣٤٪) منها تقيس مستوى الفهم، و(٥ ,١٠٪) منها تقيس مستوى التطبيق، أي أنّها تركز على المهارات العقلية الدنيا، بينما كان هناك نقصٌ بَيِّنٌ في الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

وهكذا، يلاحظ أنّ الدراسات كانت بشكلٍ عامّ دراساتٍ تحليليةً قائمةً على تحليل خطط المعلمين وأسئلتهم، أو أسئلة الكتب المدرسيةً. ودلّت في مجملها على أنّ معرفة المعلمين من مختلف التخصصات والمراحل بالأهداف السلوكية ومجالاتها مقبولةٌ، لكنّ استخدامهم الفعليّ لها وشمولية توزيعها على المجالات والمستويات المعرفية غير مقبولٍ، وأنّ الأهداف والأسئلة تركزت في مستويات التفكير الدنيا في المجال المعرفيّ، الأمر الذي يطعن في ملاءمة التدريس وصدق الأسئلة التقويمية، مع أنّ هناك علاقةً بين الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسيّ والأهداف المتضمنّة فيه، وأنّه يجب تحديد الأهداف ابتداءً بشكلٍ واضحٍ، وتوزيعها على جميع

المجالات والمستويات كي تكون الأسئلة مقبولةً وقادرةً على القياس الصحيح .

حدود الدراسة:

الحدود المفاهيمية : اقتصرت الدراسة على تحليل الأهداف السلوكية ضمن المعنى المشار إليه في الدراسة وفقاً لتصنيفات (بلوم) للمجال المعرفيّ و(كراثول) للمجال الانفعاليّ و(سمبسون) للمجال النفسحركيّ باعتماد المعايير المحددة لهذا الغرض . وتحدد مدلول الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية وتصنيفها على النحو المشار إليه في المقدمة .

الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على عينةٍ مختارةٍ من الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي للفصل الدراسيّ الثاني من العام الأكاديميّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م من الطلبة النظاميين من مستوى السنتين الثالثة والرابعة ومن الطلبة المستكملين في تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، والرياضيات والحاسوب، واللغة الإنجليزية، والطفولة المبكرة .

الحدود الزمانية : طُبقت الدراسة في أثناء الفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م

الحدود المكانية : طبقت الدراسة في أكاديمية القاسميّ في مدينة باقة الغربية الواقعة في " المثلث " داخل الخط الأخضر على بعد حوالي ١٥كلم شمال مدينة طولكرم الفلسطينية .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة : اتبعت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المضمون ضمن المنهج الوصفيّ .
- مجتمع الدراسة وعينتها : تحدّد مجتمع الدراسة في طلبة أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين خلال الفصل الثاني للعام الدراسيّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ من تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب، والطفولة المبكرة والبالغ عددهم (٤٠٨) طالب من الجنسين، منهم (٢٧٩) طالب منتظم و (١٢٩) طالب مستكمل .

وقد اختير ١٢٪ من أفراد المجتمع وفقاً لحدود الدراسة المحددة آنفاً بطريقة طَبقية عشوائية . بلغ عدد أفراد العينة (٤٩) فرداً موزعين على التخصصات الأربعة، منهم (٣٣) طالباً منتظماً و(١٦) طالباً مستكملاً . ويبين الجدول (١) خصائص أفراد العينة، حيث يظهر أنّ نسبة الإناث في الطلبة المستكملين يزيد عن أربعة أضعاف الذكور، وهو أمرٌ ينسجم مع واقع الالتحاق

بالأكاديمية من قبل الطلبة، ومع التوجّه العام في المؤسسة التربوية لتأنيث التدريس في المدارس الإبتدائية والإعدادية.

الجدول (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسيّ والجنس والتخصص

المستوى الدراسيّ ←		منتظمون (ن =٣٣)		مستكملون (ن=١٦)	
المتغير	المستوى	#	٪	#	٪
الجنس	أنثـــــى	٢٧	٨١,٨	٠٨	٥٠,٠
	ذكـــــر	٠٦	١٨,٢	٠٨	٥٠,٠
التخصص	اللغة العربية والدين الإسلامي	٠٩	٢٧,٣	٠٥	٣١,٢
	اللغة الإنجليزية	٠٧	٢١,٢	٠٣	١٩,٨
	الرياضيات والحاسوب	٠٨	٢٤,٢	٠٤	٢٥,٠
	الطفولة المبكرة	٠٩	٢٧,٣	٠٤	٢٥,٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربويّ وبعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، تقرّر اعتماد تصنيف (بلوم) الشائع للأهداف مرجعيةً في تحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس لأفراد العينة. وبناءً عليه، أعد نموذجان لهذا الغرض. يتضمّن النموذج الأول تقسيماً للأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها الشائعة في الأدب التربويّ، وهي: المجال المعرفيّ وله ستة مستويات حسب تصنيف (بلوم)، والمجال الانفعاليّ وله خمسة مستويات حسب تصنيف (كراثول)، والمجال النفسحركيّ وله سبع فئات حسب تصنيف (سمبسون)، حيث يصنف كل هدف في خطط الدروس واحتساب تكرارات كل صنف لكل خطّة. ويتضمّن النموذج الآخر قائمةً بأشهر أنواع الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المعلمون حين صياغة الأهداف السلوكية، حيث تصنف أيضاً الأخطاء في كل خطّةٍ واحتساب تكراراتها.

وتأكد الباحث من صدق النموذجين (الأداة) وملاءمتهما للتحليل بعرضهما على ستة محكّمين من المدرسين والمتخصّصين في جامعة القدس وجامعة القدس المفتوحة وأكاديمية القاسميّ.

وتمّ التأكد من ثبات الأداة المستخدمة بتجريبها على عينةٍ أوليةٍ، حيث اختيرت ثماني خطط

درس يوميةٍ من غير الخطط الداخلة في عينة الدراسة، وحللت أهدافها وصنفت الأخطاء الوارِدة في صياغتها وفقاً للمعايير المحددة مرتين بفاصلٍ زمنيّ مقداره أسبوعٌ واحدٌ بينهما، ثمّ حسبت نسبة الاتفاق في التحليل بين المرتين فبلغت (٧٥٪). ولحساب ثبات التحليل، استُخْدِمت معادلة هولستي (Holsti) لقياس الثبات:

$$R = \frac{2M}{N^2 + N^1}$$

حيث: R = ثبات تحليل أهداف الخطط الدراسية

M = عدد الفئات التي يتفق فيها الباحث في التحليلين

N^1 = مجموع الفئات التي حُلّلت في المرة الأولى

N^2 = مجموع الفئات التي حُلّلت في المرة الثانية (طعيمة، ١٩٨٧).

§ **تطبيق الدراسة**: بعد التأكد من صدق المعايير المحدّدة لتحليل الخطط الدراسية للطلبة المعلمين الذين يُشكّلون عينة الدراسة، وملاءمتها، واتخاذ الإجراءات المطلوبة، والحصول على الموافقة من الجهات المعنية، اختيرت عينة الدراسة، ثمّ جرى جمع الخطط اللازمة لتطبيق الدراسة والتي بلغ عددها (١٤٧) خطة درسٍ. بعد ذلك حلل الباحث خطط الدرس واستخرج النتائج وعرضها وناقشها.

§ **المعالجات الإحصائية**: استخرجت تكرارات أهداف الخطط الدراسية ومتوسطاتها الحسابية ونسبتها المئوية، وتكرارات أخطاء صياغة الأهداف السلوكية والنسبة المئوية لكل منها.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول، ونصّه: "ما متوسط الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ؟" للإجابة عن هذا السؤال، حللت (١٤٧) خطة درس يوميةٍ، وبلغ عدد الأهداف فيها (٨٦٠) هدفاً، واستخرج متوسط الأهداف السلوكية للطلَبة بحسب تخصّصاتهم ومستوى الدراسة كما يبينّه الجدول (٢).

الجدول (٢)

متوسط عدد الأهداف السلوكية في خطط الدروس التي حللت بحسب تخصص الطالب المعلّم ومستوى الدراسة

التخصص	الطلبة النظاميون		الطلبة المستكملون	
	عدد الأهداف	متوسط العدد	عدد الأهداف	متوسط العدد
اللغة العربية والدين الإسلامي	١٦٣	٦,٠	٧٦	٥,٠
اللغة الإنجليزية	١٨١	٨,٦	٤٨	٥,٣
الرياضيات والحاسوب	١٠٢	٤,٣	٤٩	٤,٠
الطفولة المبكرّة	١٧٨	٦,٦	٦٣	٥,٣
العينة الكلية	٦٢٤	٦,٣	٢٣٦	٤,٩

يتبين من الجدول (٢) أنّ متوسط عدد الأهداف لدى الطلبة المنتظمين عالٍ تقريباً وأكبر من مثيله لدى الطلبة المستكملين. وقد يكون ارتفاع عدد الأه داف في الخطة اليومية لدى الطلبة المنتظمين ناتجاً عن قلة خبرتهم من ناحيةٍ، وعن رغبتهم في كتابة أهداف شاملة لمحتوى الدرس، ولمستوبات الأهداف من ناحيةٍ أخرى. كما يتبين أنّ أكبر عددٍ من الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المنتظمين كان لدى طلبة تخصّص اللغة الإنجليزية، ثم طلبة تخصّص الطفولة المبكرة، ثم طلبة تخصّص اللغة العربية والدين الإسلاميّ، الأمر الذي يدلّ على حاجة طلبة هذه التخصصات إلى إرشادٍ وتوجيهٍ فنيين في مهارة تحديد أهداف الدرس أكثر من زملائهم في تخصص الرياضيات. ويمكن القول إنّ هذا العدد الكبير من الأهداف السلوكية في الحصة الواحدة يدلّ على خللٍ في تخطيط الدرس، ويؤدي إلى خللٍ في سير الدرس وتنفيذه من وجهين: الوجه الأولً: أن تكون الأهداف ساذجةً وسطحيةً، أو دالّةً على نشاط التعلّم، وهذا خللٌ في التخطيط ينتج عنه أن يهتمّ المعلم بالأنشطة والإجراءات والوسائل لذاتها لا لارتباطها بأهداف حقيقيةٍ ومحدّدة، أو لما ينتج عنها من تعلّم. والوجه الثاني: أن تكون الأهداف عميقةً وواقعيةً وتتطلّب وقتاً وعملاً أكثر ممّا يتيحه وقت الحصة المحدّد فينتهي الدرس دون تحقيقها، وبالتالي يعتبر تخطيط الدرس ضعيفاً. ويستدلّ ممّا سبق أنّ المؤسسة التربوية لم تنجح في تدريب الطلبة على مهارة إعداد الأهداف بشكلٍ كافٍ وملائمٍ، ومهارة تنظيم وقت الحصة وتوظيفه بما يتلاءم مع الأهداف المراد تحقيقها. وقد

اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة المعيقل (٢٠٠٤) التي بينت أنّ متوسط الأهداف لكل خطةٍ كان (٣,٥٩) بشكلٍ عامٍّ، و(٣,١٢) و(٤,٠٦) لكل خطةٍ لطلبة العلوم الشرعية واللغة العربية على التوالي.

نتيجة السؤال الثاني، ونصّه: " كيف تتوزّع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مجالات التعلّم الرئيسة: المعرفية والانفعالية والنفسحركية؟ " وقد حللت خطط الدرس وفقاً للنموذج المحدّد، حيث أظهرت النتائج أنّ (٧٤٪) من ألأهداف تركزت في المجال المعرفيّ، مقابل (١٨,٤٪) للمجال الوجدانيّ، و(٧,٦٪) للمجال النفسحركيّ. ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول (٣)

توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس حسب مجالات التعلّم المختلفة

المجـال	عدد الأهداف الكليّ في خطط الدروس	النسبة المئويـة	الحدّ الأدنى للأهداف في الخطة الواحدة	الحدّ الأعلى للأهداف في الخطة الواحدة
المعرفيّ	٦٣٧	٧٤,٠٪	٠٢	١٠
الانفعاليّ	١٥٨	١٨,٤٪	٠٠	٠٧
النفسحركيّ	٠٦٥	٠٧,٦٪	٠٠	٠٧
المجموع	٨٦٠	١٠٠٪	—	—

يلاحظ من الجدول (٣) أنّ خطط الدروس اليومية لأفراد العينة بشكلٍ عامٍّ لم تغفل عن أي مجالٍ من مجالات التعلّم على خلافِ ما أظهرته نتائج دراسات (الآغا، ٢٠٠٤؛ وحمادين، ٢٠٠٢؛ وإبراهيم، ١٩٩٨) حيث أُغفل المجالان الوجدانيّ والنفسحركيّ. وعلى الرغم من ذلك، فقد ركزت خطط الدروس على الأهداف في المجال المعرفيّ، ويلي ذلك على استحياءٍ المجال الوجدانيّ، ثمّ المجال النفسحركيّ بشكلٍ طفيفٍ. ويدلّ هذا التوزيع على التحيّز وغياب التوازن والشمولية في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين من المستويات والتخصّصات كافّة. وتتفق هذه النتيجة من حيث التركيز على الجانب المعرفيّ مع نتائج دراسات المعيقل، ٢٠٠٤؛ والآغا، ٢٠٠٤، وحمادين، ٢٠٠٢؛ والعالول، ٢٠٠٢؛

وإبراهيم، ١٩٩٨؛ وزيتون، ١٩٩٠ . ومن اللافت للنظر أنّ الأهداف في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ نالت حظاً بسيطاً من الاهتمام من قبل الطلبة المعلمين على الرغم من أنّ نصف المباحث والتخصّصات التي تناولتها الخطط التي حللت على الأقل (اللغة العربية والدين الإسلاميّ، والطفولة المبكرة) ذات طبيعةٍ وجدانيةٍ ومهاريةٍ، أي أنّها تستلزم التدرّب على الأداء، وتكوين القيم والاتجاهات والأحاسيس وتنميتها على نحوٍ إيجابيّ.

وثمّة أمرٌ يستوجب التعليق عليه في تصنيف الأهداف التدريسية في خطط الدروس حللت، ذلك أنّ بعضاً منها أورد بعض الأهداف تحت تصنيف الأهداف النفسحركية في حين أنّها تصنّف في المجال المعرفيّ سواءٌ أكانت أهدافًا أم أنشطةً، ومثال ذلك: "أن يكتب الطالب كلماتٍ جديدةً"، و"أن يُقطّع الطالب الكلمات في الدرس إلى مقاطع"، و"أن يطابق الطالب بين الكلمات الجديدة ومعانيها" و"أن يقرأ الطالب عن الكاتب ابن المقفّع" و" أن يضع الطالب البطاقة (flashcard) مع ما يلائمها".

من ناحيةٍ أخرى، يلاحظ أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين أفراد عينة الدراسة في عدد الأهداف التي يضعونها في خطط الدرس اليومية في المجال الواحد كما يبينه الجدول (٣). ففي المجال المعرفيّ، تراوح عدد الأهداف في الخطة الواحدة بين (٢ – ١٠) أهدافٍ، بينما تراوح عددها في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ بين (صفر – ٧) أهدافٍ لكلٍ منهما. ويدلّ ذلك على أنّ بعض المعلمين غالوا في كتابة عددٍ كبيرٍ من الأهداف في الخطة الواحدة وهو العدد الذي يمثّله الحدّ الأعلى، جعل خطة الدرس وأهدافها غير عملية، وأنّ بعضاً آخر قصّر بشكلٍ جليٍّ في تحقيق توازنٍ في خطة الدرس ولم يراعوا مجالات التعلمّ وضرورة اشتمال الخطةً على عددٍ معقولٍ من الأهداف، فأفقد المتعلّم الدافعية والحماسة للتعلّم، وأضاع فرص الإثارة وربطَ المادة الدراسية بواقع الطلبة ومجالات حياتهم، وكلّها أمورٌ معطّلاتٌ للسير الحثيث لعمليتي التعليم والتعلّم.

نتيجة السؤال الثالث، ونصّه: "كيف تتوزّع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير: المستويات الدنيا والمستويات العليا؟

يبين تحليل الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين أفراد عينة الدراسة أنّ هناك (٢٧٦) هدفاً مرتبطاً بمستوى الحفظ والتذكر ونسبتها (٤٣,٣٪)، و(١٣٦) هدفاً من مستوى الفهم والاستيعاب ونسبتها (٢٥,٦٪)، و(٨٧) هدفاً من مستوى التطبيق وتُشكّل (١٣,٧٪). وتُعبّر هذه المستويات الثلاثة عن مستويات التفكير الدنيا لدى

المتعلّم التي بلغت نسبتها الإجمالية في الأهداف السلوكية المعرفية ما نسبته (٧, ٨٢٪) من الأهداف. أمّا الأهداف في مستويات التفكير العليا فبلغت (١١١) هدفاً تُشكّل (٤, ١٧٪) من إجماليّ الأهداف موزعةً على التحليل والتركيب والتقويم. ويبين الجدول (٤) توزيع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير.

الجدول (٤)

توزيع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية حسب مستويات التفكير

فئة المستوى	المستوى	طلبة نظاميون		طلبة مستكملون		العينة الكليّة	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
مستويات التفكير الدنيا	الحفظ والتذكّر	٢٠٨	٤٣,٠٦	٦٨	٤٤,١٦	٢٧٦	٤٣,٣٣
	الفهم والاستيعاب	١٢٣	٢٥,٤٧	٤٠	٢٥,٩٧	١٦٣	٢٥,٥٩
	التطبيق	٠٦٥	١٣,٤١	٢٢	١٤,٢٩	٠٨٧	١٣,٦٦
	المجموع (أ)	٣٩٦	٨١,٩٩	١٣٠	٨٤,٤٢	٥٢٦	٨٢,٥٧
مستويات التفكير العليا	التحليل	٤١	٨,٤٩	١٥	٩,٧٤	٠٥٦	٤,٧٩
	التركيب	٣٠	٦,٢١	٠٤	٢,٦٠	٠٣٤	٥,٣٤
	التقويم	١٦	٣,٢١	٠٥	٣,٢٤	٠٢١	٣,٣٠
المجموع (ب)		٨٧	١٨,٠١	٢٤	١٥,٥٨	١١١	١٣,٤٣
المجموع الكليّ (أ + ب)		٤٨٣	١٠٠,٠	١٥٤	١٠٠,٠	٦٣٧	١٠٠,٠

يلاحظ من النتيجة السابقة أنّ خطط الدروس اليومية تركز على المستويات العقلية الدنيا لدى الطلبة، وبخاصة الحفظ والتذكر، ثمّ الفهم والاستيعاب، ثمّ التطبيق. إنّ هذا التركيز على المستويات الدنيا يدلّ على أنّ الهاجس الأكبر للمعلمين يكاد ينحصر في نقل المعرفة من جانبهم، وفي تذكّر المعرفة وفهم المادّة الدراسية من قبل المتعلمين. وعلى الرغم من أهمية تذكّر المعرفة وفهمها كأساسٍ لأي عمليةٍ عقليةٍ لاحقةٍ، غير أنّ الوقوف عند ذلك ينعكس سلباً على

المتعلمين، ويحول دون تطوير أنماط تفكيرهم، وفتح الأبواب لإبداعاتهم. إنّ واقع التعليم العربي الإسرائيلي والشكوى من تدني تحصيل الطلبة العرب في النظام التعليميّ الإسرائيلي (عابدين، ٢٠٠٤؛ وأبو عصبة، ٢٠٠٣) يتطلب النهوض بمستويات تفكير المتعلمين وتدريبهم على التحليل والتركيب والتقويم، وهو ما تفتقر إليه الأهداف التدريسية للطلبة المعلمين الذين يُؤمل منهم قيادة مهمّة التجديد والتغيير والإصلاح.

ويرى الباحث أنّ النتيجة السابقة التي أظهرتها الدراسة أمرٌ متوقعٌ، ذلك أنّ الطلبة المعلمين كثيراً ما يقولون أثناء تدريسهم وإرشادهم إنّهم يقومون بـ "شرح المادة وإيصالها" للطلبة بأشكالٍ وطرقٍ متنوعةٍ وبديلةٍ، أي أنّ الممارسة الحقيقية للطلبة المعلمين تدلّ على أنهم ما زالوا عاجزين عن وضع الزعم بأنّ المتعلّم هو مركز الاهتمام ومحور التعلّم موضع التنفيذ، وجعله واقعاً ملموساً. من ناحيةٍ أخرى، فإنّ هذه النتيجة تنسجم مع ما هو شائعٌ لدى المعلمين في البيئات المحلية والعربية والعالمية على نحو ما أظهرته نتائج دراسات (المعيقل، ٢٠٠٤؛ والآغا، ٢٠٠٤؛ وحمادين، ٢٠٠٣؛ والعالول، ٢٠٠٠؛ ونزال، ١٩٩٩؛ وإبراهيم، ١٩٩٨؛ و١٩٩٢ Davis)، بينما تختلف عمّا أظهرته دراسة البقميّ (٢٠٠١) من أنّ استخدام المعلمات للأهداف السلوكية كان جيداً.

نتيجة السؤال الرابع، ونصّه: "ما أنواع خطأ صياغة الأهداف السلوكية الي يقع فيها الطلبة المعلّمون أفراد عينة الدراسة؟" حللت خطط الدرس وصنفت الأخطاء الواردة فيها استناداً إلى الصورة المختصرة من الصور الرئيسة لصياغة الأهداف السلوكية المشار إليها في خلفية الدراسة، فأظهرت النتائج أنّ أكثر أنواع أخطاء الصياغة شيوعاً هو: عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب ونسبته حوالي (٥٩,٧٪)، ويليه الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ ونسبته حوالي (١٦٪)، ثمّ وصف نشاط التعلّم بنسبةٍ بلغت (٦٪). وتبين الجداول (٥) و(٦) و(٧) أنواع الأخطاء الشائعة وتكراراتها والنسبة المئوية لذلك.

الجدول (٥)
أنواع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية الشائعة لدى الطلبة المعلمين بشكلٍ عام مرتبةً تنازلياً

الترتيب	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية بحسب الصورة المبسطة
١	عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	٨٥٣	٥٩,٧٣	========
٢	الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	٢٢٨	١٥,٩٧	٣٩,٦٥
٣	وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	١٠٥	٠٧,٣٥	١٨,٢٦
٤	كتابة أهداف عامّة بعيدة المدى	٠٨٦	٠٦,٠٢	١٤,٩٦
٥	وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلّم	٠٦٣	٠٤,٤١	١٠,٩٦
٦	التركيز على محتوى المادة الدراسية	٠٥٨	٠٤,٠٦	١٠,٠٩
٧	كتابة عبارات مركبة (أكثر من ناتج تعليميّ)	٠٣٥	٠٢,٤٥	٠٦,٠٨
	المجمـــوع الكليّ للأخطاء	١٤٢٨	٩٩,٩٩*	١٠٠,٠

* قلّ مجموع النسب المئوية عن (١٠٠) بسبب التدوير

يلاحظ في الجدول (٥) أنّ جميع أنواع الأخطاء التي تحدّدت في أداة الدراسة ظهرت في الأهداف التي وضعها الطلبة المعلّمون بنسب متفاوتة. وقد كان الخطأ الأكثر تكراراً هو "عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب" حيث تكرّر (٨٥٣) مرّةً بنسبةٍ شكّلت قرابة (٦٠٪) من مجموع الأخطاء. ولمّا كان تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب شرطاً لسلامة الهدف السلوكيّ ليس محلّ اتفاق، فقد تمّ استخراج نسبة الأخطاء الشائعة مرّةً أخرى بحسب الصورة المبسّطة، أي أنّه استثني تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب من الأخطاء كما يبينه العمود الأخير من الجدول المشار إليه. وهكذا بلغت النسبة المئوية لتكرار خطأ الغموض في الهدف الناتج عن استخدام فعلٍ غير محدّد وغير قابلٍ للملاحظة والقياس (٣٩,٦٥٪)، ويلي ذلك الخطأ المتعلّق بوصف عملية التعلّم ونشاطه بدلاً من ناتج التعلّم المرغوب فيه (١٨,٢٦٪). ويأتي الخطأ المتعلّق بصياغة أهداف عامّةٍ بعيدة المدى في المرتبة اللاحقة بنسبة (١٤,٩٦٪)، ثمّ الخطأ المتعلّق بوصف سلوك المعلّم بدلاً من سلوك الطالب (١٠,٩٦٪)، ثمّ الخطأ الناتج عن التركيز على محتوى المادّة الدراسية، أي تضمين العبارة الهدفية محتوى المادّة المراد تدريسها ونسبته (١٠,٠٩٪). ويأتي في المرتبة الأخيرة في ترتيب شيوع الأخطاء الخطأ الناتج عن صياغة أهدافٍ مزدوجةٍ ومركبةٍ (٦,٠٨٪).

وواقع الأمر أنّ الطلبة المعلمين في المستويين (النظاميين والمستكملين) قد وقعوا في كلّ أنواع الأخطاء المحدّدة وذلك بأعدادٍ ونسبٍ مختلفةٍ. وقد أخذ الباحث بأنّ عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في عبارة الهدف السلوكيّ من الأخطاء المعتبرة، وبالتالي عدّه خطأً رئيساً في صياغة الأهداف السلوكية عند تحليل النتائج على النحو الذي يظهر في الجدولين (٦) و(٧).

الجدول (٦)

توزيع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية الشائعة

في خطط الدروس اليومية تبعاً لمستوى الدراسة

نـــوع الخطأ	التكرار الكلي	الطلبة النظاميون		الطلبة المستكملون	
		العدد	٪	العدد	٪
عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	٨٥٣	٧٢٣	٦٢,٢٢	١٣٠	٤٨,٨٧
الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	٢٢٨	١٧٤	١٤,٩٧	٥٤	٢٠,٣٠
وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	١٠٥	٩٩	٨,٥٢	٠٦	٠٢,٢٥
كتابة أهداف عامّة بعيدة المدى	٠٨٦	٧٥	٠٦,٤٥	١١	٠٤,١٤
وصف سلوك المعلّم بدلاً من سلوك المتعلّم	٠٦٣	٤٠	٠٣,٤٤	٢٣	٠٨,٦٥
التركيز على محتوى المادة الدراسية	٠٥٨	٢١	٠١,٨١	٣٧	١٣,٩١
كتابة عباراتٍ مركبةٍ (أكثر من ناتج تعليميّ)	٠٣٥	٣٠	٠٢,٥٨	٠٥	٠١,٨٨

يظهر في الجدول (٦) تفاوت نسبة شيوع الأخطاء المختلفة بين الطلبة النظاميين والطلبة المستكملين. وقد جاء عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في المرتبة الأولى لدى الطلبة النظاميين والمستكملين على حدٍّ سواءٍ وبنسبةٍ بلغت (٢٢,٦٢٪) و(٨٧,٤٨٪) على الترتيب. وجاء خطأ الغموض في الفعل السلوكيّ المستخدم في العبارة الهدفية في المرتبة الثانية لكلا المستويين الدراسيين بنسبةٍ بلغت (٩٧,١٤٪) و(٣٠,٢٠٪) على الترتيب أيضاً. أمّا بقية الأخطاء فقد اختلف ترتيب نسبة انتشارها في الأهداف التدريسية لخطط دروس أفراد عينة الدراسة من الطلبة النظاميين والمستكملين. فقد جاء الخطأ المتعلّق بوصف عملية التعلّم ونشاطه بدلاً من ناتج التعلّم في العبارة الهدفية في المرتبة الثالثة للطلبة النظاميين بنسبةٍ بلغت (٥٢,٨٪) مقابل المرتبة السادسة وبنسبةٍ بلغت (٢٥,٢٪) للطلبة المستكملين. وجاء الخطأ المرتبط بكتابة أهدافٍ عامّةٍ بعيدة المدى في المرتبة الرابعة للطلبة النظاميين (٤٥,٦٪) مقابلٍ المرتبة الخامسة للطلبة المستكملين (١٤,٤٪). وجاء الخطأ المتعلّق بوصف سلوك المعلّم بدلاً

من سلوك المتعلّم في العبارة الهدفية في المرتبة الخامسة (٤٤ , ٣٪) لدى الطلبة النظاميين، بينما جاء في المرتبة الرابعة (٦٥ , ٨٪) لدى الطلبة المستكملين. وجاء الخطأ المتعلّق بكتابة عباراتٍ مركبةٍ في المرتبة السادسة (٥٨ , ٢٪) لدى الطلبة النظاميين، مقابل المرتبة السابعة (٨٨ , ١٪) لدى الطلبة المستكملين. وأخيراً حلّ الخطأ المرتبط بالتركيز على محتوى المادّة الدراسية في صياغة العبارة الهدفية في المرتبة السابعة (٨١ , ١٪) لدى الطلبة النظاميين، مقابل حصوله على المرتبة الثالثة (٩١ , ١٣٪) لدى الطلبة المستكملين. ولمّا كان ترتيب الخطأين المتعلقين بوصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك الطالب وكتابة عباراتٍ مركبةٍ ليس في مقدّمة الأخطاء الدالّة على أكثر الأخطاء شيوعاً، فلا تقبل الفرضية الرابعة. وقد اختلف ترتيب أنواع الأخطاء في هذه الدراسة عمّا أظهرته دراسة المعيقل (٢٠٠٤).

ويمكن الاستنتاج أنّ التزام المعلمين بمعايير صياغة الأهداف السلوكية متدنٍ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (نزال، ١٩٩٩؛ والقرشيّ، ١٩٩٧؛ والشعوان والجبر، ١٩٩٠؛ Davis، ١٩٩٢). ويلاحظ أنّ الالتزام بتحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في العبارة الهدفية على وجه الخصوص جاء متدنياً جداً وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة القرشيّ (١٩٩٧) التي أشارت إلى أنّ التزام المعلمين به كان معدوماً.

الجدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية للخطط التي تضمّنت أخطاء في الأهداف السلوكية مرتبةً تبعاً لنوع الخطأ

عدد الخطط التي تمّ تحليلها (ن = ١٤٧)

الترتيب	نوع الخطأ	عدد الخطط التي تضمّنت الخطأ المحدّد	النسبة المئوية بحسب العدد الكليّ للخطط
١	عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	١٤٢	٪٩٦,٦٠
٢	الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	١١٩	٪٨٠,٩٥
٣	وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	٩١	٪٦١,٩٠
٤	كتابة أهداف عامّة بعيدة المدى	٨٤	٪٥٧,١٤
٥	وصف سلوك المعلّم بدلاً من سلوك المتعلّم	٦٣	٪٤٢,٨٦
٦	التركيز على محتوى المادة الدراسية	٤٩	٪٣٣,٣٣
٧	كتابة عباراتٍ مركبةٍ (أكثر من ناتج تعليميّ)	٣٣	٪٢٢,٤٩

ويلاحظ من الجدول (٧) أنّ (١٤٢) خطةً من خطط الدروس اليومية لأفراد العينة وتشكّل (٩٦,٦٪) من مجموع الخطط التي حللت تضمّنت أخطاءً في الصياغة، أي أنّ خَمس خطط فقط كانت الأهداف السلوكية فيها مطابقةً للمعايير المطلوبة وفقاً للصورة المختصرة، وخاليةً من أخطاء الصياغة. وقد وقعت (١١٩) خطةً نسبتها (٨١٪) ممّا حلل في خطأ صياغة أهداف غامضة غير قابلةٍ للملاحظة والقياس مرةً واحدةً على الأقلّ في كلٍّ منها، بينما تضمّنت (٩١) خطةً ونسبتها قرابةً (٦٢٪) عباراتٍ هدفيةً تدلّ على نشاط التعلّم بدلاً من ناتج التعلّم المرغوب. وتضمّنت (٨٤) خطةً نسبتها (٥٧,١٤٪) ممّا حلل عباراتٍ هدفيةً بعيدة المدى تتطلب أكثر من حصةٍ صفيةٍ واحدةٍ لتحقيقها. أمّا العبارات الهدفية التي تصف سلوك المعلّم وما يرغب المعلّم ذاته بفعله فقد وردت في (٦٣) خطةً شكّلت قرابة (٤٣٪). ووردت في (٤٩) خطةً عباراتٌ تعبّر عن محتوى المادّة الدراسية صيغت بشكلٍ خاطئ على أنّها أهدافٌ سلوكيةٌ. وأخيراً تضمّنت (٣٣) خطةً شكّلت (٢٢,٥٪) من مجموع الخطط عباراتٍ هدفيةً مركّبةً يتضمّن كلٌّ منها أكثر من ناتج تعليميّ واحدٍ. وبناءً عليه، فيستدلّ أنّ الطلبة المعلّمين يصوغون الأهداف السلوكية على نحوٍ غير سليم وبشكلٍ مخالفٍ لما هو متوقعٌ ومرغوبٌ فيه.

وخلاصة القول: إنّ مهارةَ الطلبة المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية ليست بالمستوى المطلوب. ولعلّ ذلك ناتجٌ عن عدم الاهتمام الكافي من قِبَل مدرّسي الطلبة المعلمين ومرشديهم في التطبيقات العملية بشروط الأهداف السلوكية، أو عدم مراعاتهم لها من ناحيةٍ، وعن الخلط الوارد في بعض الكتب حيث تُدرَجُ أمثلةٌ للأهداف السلوكية ولخطط الدرس غير مطابقةٍ للشروط المطلوب مراعاتها، وبالتالي يتخذّها الطلبة المعلّمون قدوةً وحجّةً يتكئون عليها ويسوغون الصياغة غير السليمة للأهداف السلوكية التي يصغونها.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

١. يتراوح متوسط عدد الأهداف في خطة الدرس اليومية للطلبة المعلمين بين (٤ – ٨) أهدافٍ، وهو عددٌ مرتفعٌ.
٢. يركز الطلبة المعلّمون في خطط الدرس اليومية على الأهداف المعرفية بشكلٍ كبيرٍ، مقابل اهتمام طفيفٍ بالأهداف الوجدانية والمهارية.
٣. تركز الأهداف المعرفية في الخطط اليومية للطلبة المعلمين على مستويات التفكير الدنيا بشكلٍ كبيرٍ جداً.
٤. معظم خططٍ الدروس اليومية للطلبة المعلمين تتضمّن أهدافاً سلوكيةً مصاغةً بشكلٍ

خاطئ.

٥. تختلفً نسبة الوقوع في أخطاء الصياغة ونوع الخطأ بين الطلبة النظاميين والطلبة المستكملين.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. أن يكون موضوع الأهداف السلوكية موضع اهتمامٍ في المواد التي يَدرُسها الطلبة المعلّمون في السنة الأولى.

٢. أن يهتمّ مدرّسو العلوم التربوية والمرشدون في الأكاديمية بتدريب الطلبة المعلّمين على صياغة أهدافٍ سلوكيةٍ سليمةٍ، وإجراء مسابقاتٍ بين طلبة التخصّصات المختلفة حولها.

٣. أن يعد دليلٍ للطلبة المعلمين يتضمّن إرشاداتٍ حول العدد العمليّ المقبول لأهداف الحصة الواحدة، وتصنيف الأهداف، وأمثلةً متنوعةً تعتبر نموذجاً يهتدون به.

٤. أن يُعدّ مسرد عامّ بالأخطاء التي يقع فيها الطلبة المبتدئون وغير المتمكنين في صياغة الأهداف السلوكية وتوزيعه على الطلبة المعلّمين كي يساعدهم في تجنّب تلك الأخطاء.

٥. أن تعقد ندوة دراسية دورية في الأكاديمية يُدعى إليها المعلّمون العاملون في المدارس للتعريف بالأهداف السلوكية، ومبررات الأخذ بها، والمعايير الواجب مراعاتها في الصياغة، ومناقشة اتجاهات الطلبة والمعلّمين نحوها.

٦. أن تعقد ورش عملٍ للمعلمين والمرشدين في الأكاديمية من غير المتخصّصين في العلوم التربوية لمناقشة مبرِرات الأخذ بالأهداف السلوكية وشروط إعدادها، والتدرّب على تحليل الأهداف التدريسية التي يضعها الطلبة المعلّمون وتقويمها.

٧. أن تُجرى دراسات أخرى حول معرفة المعلمين والمرشدين بمعايير صياغة الأهداف السلوكية، ومستوياتها، واتجاهاتهم نحوها، ودرجة التزامهم بها.

المراجع:

- القرآن الكريم. سورة المؤمنون، الآيات: ١ - ١١.
- إبراهيم، فاضل. (١٩٩٨). تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفيّ. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٢ (١)، ١٧٣ - ١٩٣.
- أبو عصبة، خالد. (٢٠٠٣). أزمة التربية للقيم في المدرسة العربية. جت المثلث: مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.
- الآغا، رمضان. (٢٠٠٤). تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيفات بلوم. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٢ (١)، ٤٥١-٤٦٧.
- بركات، ياسر. (٢٠٠٢). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسيّ في مادة التربية الإسلامية ومدى احتفاظهم بالمعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- البغداديّ، محمد رضا. (١٩٩٨). الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- البقميّ، هيا. (١٤٢١هـ). الأهداف السلوكية ومدى معرفتهاواستخدامها من قبل معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.
- بلوم، بنجامين وإنجلهارت، ماكس وهِل، ووكر وفرست، إدوارد وكراثوول، ديفيد. (١٩٨٥). نظام تصنيف الأهداف التربوية/ الكتاب الأول (ترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة)، ط١. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- تايلر، رالف. (١٩٨٢). أساسيات المناهج (ترجمة أحمد خيري وجابر جابر). القاهرة: دار النهضة العربية.،
- جابر، جابر عبد الحميد وآخران. (١٩٨٩). مهارات التدريس، ط١. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن، عمران. (١٩٩٨). دراسة العلاقة بين المتغيرات المتعلقة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية نحو تنفيذ الأهداف السلوكية وبين مهاراتهم في صياغتها.

مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، ٢ (١٤)، ٢٦٢-٢٨٦ .

- حمادين، فخري. (٢٠٠٣). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقرّرة في مرحلة التعليم الثانويّ لسطنة عُمان في ضوء الأهداف التعليمية. المجلة التربوية، ١٧ (٦٨)، ٥٥ – ٩٩ .
- خيّاط، فوزية. (١٩٨٧). الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، ط١ . مكة المكرمة: مكتبة المنارة.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٢). تصميم التدريس: رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال. (١٩٩٥). تصنيف الأهداف السلوكية: محاولة عربية. القاهرة: دار المعارف.
- زيتون، عايش. (١٩٩٠). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، ١٠ (١)، ٧٣ – ٩٧ .
- زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس: نماذجه ومهاراته، ط١ . القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر وهندي، صالح وعليان، هشام وكوافحة، تيسير. (١٩٨٩). التعلّم والتعليم الصفيّ، ط٢ . عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠١). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط١ . عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٠). نحو صياغةٍ سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)، ٢، ٦٣٧ – ٦٥٩ .
- الشعوان، عبد الرحمن والجبر، سليمان. (١٩٩٠). أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. الرياض: مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٤). المهارات التعليمية القيادية لدى المعلمين العرب في المدارس العربية في إسرائيل. جامعة / مجلة دورية تصدرها أكاديمية القاسميّ،

(٨)، ٣٥٠ – ٣٧٢.

- العالول، فاطمة. (٢٠٠٠). تحليل أسئلة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي (بترا) المعمول به في المدارس الحكومية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح. (١٩٩٧). التربية العملية: أهدافها ومبادئها، ط٢. عمّان: دار البشير للنشر والتوزيع ومؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد. (١٩٩٣). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الفالوقي، محمد. (١٩٩٧). بناء المناهج التربوية. الاسكندرية: المكتب الجامعيّ الحديث.
- القرشيّ، إبراهيم. (١٤١٧هـ). دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المتصلة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو تحقيق الأهداف السلوكية وبين مهاراتهم في صياغتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.
- المعيقل، عبد الله. (٢٠٠٤). دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٦ (١)، ٣٤٩-٤١٣.
- نزال، شكري. (١٩٩٩). درجة إلتزام معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية. دراسات (العلوم التربوية)، ٢٦ (٢)، ٥٢٩-٥٤٩.
- ويح، محمد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- *Davis, P. (1992). A study of teachers instructional planning: An analysis of objective, strategies, and indicators of student achievement. Dissertation Abstract International, 53, p. 1381A.*
- *Eisner. E. (1997). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Merril Publishing Company.*
- *Grambs, J. & Carr, J. (1991). Modern methods in secondary education. Chicago: Holt, Rinehart, & Winston.*
- *Gronlund, N. (1999). How to write and use instructional objectives (6th edition). Bellevue, WA: Merril Press.*
- *Hass, G. (1985). Curriculum planning: A new approach (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.*
- *Mager, R. (1997). Measuring instructional objectives. Atlanta: Center for Effective Performance.*
- *Mager. R. (1975). Preparing instructional objectives (2nd edition). Belmot, CA: Fearon Publishers Inc.*
- *Ornell, C. (1992). Behavioral objectives revisited. Educational Research, 34 (1), 23-33.*
- *Pravate. M. (1992). The effects of behavioral objectives on student achievement in college chemistry. Dissertation Abstract International, 52, p. 2490A.*

خطة منهجية لتعليم الفلك وعلوم الفضاء في المدارس والجامعات الفلسطينية

د. محمود أحمد أبو سمرة*

د. عماد أحمد البرغوثي**

ا. مازن سعيد ابوعيسى***

* قسم التربية / الدراسات العليا / جامعة القدس

** قسم الفيزياء / كلية العلوم والتكنولوجيا / جامعة القدس

** قسم الفيزياء / كلية العلوم والتكنولوجيا / جامعة القدس

ملخص

يعرض الباحثون خلال هذه الدراسة خطة منهجية لتعليم الفلك وعلوم الفضاء في المؤسسات التعليمية الفلسطينية ضمن المراحل التعليمية المختلفة، تبدأ بمرحلة رياض الأطفال والاساسية الدنيا، حيث يركز فيها على عنصر المشاهدة، ثم المرحلة الأساسية العليا، مرحلة الاستيعاب والفهم والحفظ، بعدها المرحلة الثانوية، تلك المرحلة التي يرغب في أثنائها الطالب في الحصول على ثقافة فلكية فضائية أكثر اتساعا، وأخيراً المرحلة الجامعية مرحلة الإعداد والتدريب للمعلمين والباحثين.

ويرى الباحثون أن هناك العديد من الوسائل والأنشطة المتوفرة لدى أبناء المجتمع الفلسطيني وفي مؤسساته التعليمية، وتعد من الوسائل المساندة لإنجاح هذه الخطة ضمن مشروع تبسيط العلوم.

Abstract

Astronomy and space sciences are attractive and interesting fields to the majority of people especially the young students. Astronomy and space sciences can be mind broadening experience, they can convey scientific knowledge in a way that can be attractive to basic school level students, once students have understood the importance of science they might be more easily pursued to continue their education in technology and science. In this paper we suggest a curriculum for astronomy and space science for different levels:

1. *Ages 3-9. At this stage, the curriculum encouraged the teachers to point out the existence of some astronomical and space science phenomena.*
2. *Ages 10-16. Ages six to fifteen are ideal for teaching astronomy and space sciences because students are interested to learn. The curricula outline many astronomical and space sciences phenomena.*
3. *Ages 17-18. At this level, students should be able to read a newspaper article on astronomy and space science and be able to understand its importance.*
4. *University level (freshman). The curricula offers general course outline on astronomy and space science, to increase the awareness on scientific knowledge and to train the future teachers.*

Finally we address the role of popularization of science; we find that it can be a useful tool for non-formal astronomical education.

مقدمة:

يشهد العالم في السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً وتقدماً مطرداً وملحوظاً في جميع مجالات الحياة، وخاصة المجال المعرفي والتكنولوجي، فكان لهذا التطور الأثر الأكبر في إدخال تغيرات جذرية في الحياة الاقتصادية والسياسية ونظم التعليم، لأن التعليم لم يكن في أي عصر من العصور بمعزل عن التغيرات المتلاحقة التي تمس المجتمع (فالوقي، ١٩٩٤). وكان المنهج التربوي، وسيبقى، الوسيلة الناجعة لبناء قدرات الفرد وتنميتها للاستجابة لأية تطورات يلحظها المجتمع، كما انه الوسيلة لتشكيل سلوكيات الأفراد ليكونوا قادرين على التعامل مع المستجدات التي يتوقع حدوثها حاضراً أو مستقبلاً.

ومن هنا تكمن أهمية النظام التعليمي ومهمته في المجتمعات ؛ لأن مهمة هذا النظام لا تنحصر في إعطاء معارف ومهارات ومخرجات علمية وقتية، بل تتجاوز ذلك إلى صياغة شخصية المواطن، شخصية نشطة ومبدعة تسعى لأن تكون في الصدارة دائماً (عبد المعطي، ١٩٨٤). ويتطلب إعداد الأجيال وفق هذا المنظور، الاهتمام بالمناهج مراجعةً وتطويراً، وخاصة مناهج العلوم، وبشكل مستمر، لتكون هذه المناهج قادرة على مسايرة مثيلاتها في العالم المتقدم تكنولوجياً وعلمياً؛ لأن مناهج العلوم تشكل أساساً جوهرياً في أي تقدم تكنولوجي تسعى إليه المجتمعات المتحضرة (الضبيبان، ١٩٩٨).

وقد اهتمت العديد من دول العالم بتطوير مناهج العلوم في مؤسساتها التعليمية لتستجيب لهذا الجانب، وقامت العديد من المؤسسات العالمية بطرح مشروعات حديثة لتعليم العلوم ترتكز على استيعاب حقائق المرحلة وإرهاصات المستقبل ومن أهم هذه المشروعات(الحركات)، ما عرف بمشروع تعليم العلوم حتى عام٢٠٠١ م، أو مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكان (الشهراني، ٢٠٠٠). ويقدم هذا المشروع رؤية بعيدة المدى للإصلاح التربوي في العلوم، ويمثل التنور العلمي الأساس في إعادة بناء مقاصد التربية العلمية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية(زيتون، ٢٠٠٢).

ولقد كانت الفيزياء والفلك من الموضوعات العلمية الأساسية التي ارتبطت بالعلوم من جهة، وبالطبيعة من جهة أخرى، ويمكن القول إن علم الفلك من أقدم العلوم التي عرفتها البشرية، وهو من أكثر الموضوعات ارتباطاً بحياة الإنسان، ويعالج كل ما له علاقة بهذا الكون، ويحاول

إيجاد تفسير لقصة بداية الكون و نهايته(الطائي، ٢٠٠١، وبونولي ٢٠٠٢).

إن تعلم الفلك وعلوم الفضاء يكشف أسرار هذا الكون الشاسع بكل ما فيه من غرائب وعجائب، إضافة إلى تعميق البعد الديني عند الإنسان، وتقوية علاقته مع خالقه، عز وجل، بالتأمل والتفكير في مخلوقات الله من الأجرام السماوية والمجرات الهائلة في عددها وأبعادها، لهذا يمكن أن يكون تعلم وتعليم هذا العلم أمرا في غاية الأهمية من الناحيتين العلمية والشرعية. وهذا ما فهمه علماء المسلمين الأوائل الذين أبدعوا في هذا الشأن، وكانت لهم مكانتهم المرموقة في مجالات العلم عامة، والفلك خاصة (خنفر، ١٩٩١، وباقر، ١٩٨٩).

ويؤكد (Roederer، ١٩٩٧) أن الأبحاث الفلكية تقدم خبرة ممتازة للعاملين في العلوم الأساسية والتطبيقية، لأنها تساعد على التطور التكنولوجي، وذلك من الحاجة إلى المركبات الفضائية والأجهزة الالكترونية المرافقة، وأغذية رواد الفضاء وملابسهم، كما أن المعلومات الفلكية و الفضائية تعد من الأدوات التربوية الناجعة في التعليم وتقدم وسيلة عظيمة للأهداف التعليمية، وذلك لانبهار الناس بالفضاء ورغبتهم في الكشف عن أسراره وخفاياه، وبذلك يقدم علم الفلك والفضاء أمثلة حية ومهمة في مجال تعليم العلوم.

ولا عجب أن يتطور الاهتمام بالثقافة العلمية ضمن مناهج العلوم، بعدما أطلق الاتحاد السوفييتي (سابقاً) القمر الصناعي الأول سبوتنيك (Sputnik)، فشكل اندفاعاً في حركة تطوير المناهج، وخاصة مناهج العلوم والرياضيات (العبد الله وزملاؤه، ١٩٩٦).

إن التركيز على موضوعات فلكية وفضائية ضمن المناهج التعليمية، في المدارس والجامعات يعد أمراً ضرورياً لا تستغني عنه حضارة من الحضارات إذا ما رغبت في تقدم تكنولوجي مشهود. وهذا ما أدركته الأمة الإسلامية في ماضيها الغابر، وأدركته الدول الصناعية في وقتنا الحاضر، فكان لهم من التقدم ما لا يخفى على أحد.

أهمية تعليم الفلك وعلوم الفضاء:

يعاني التعليم في الوطن العربي من بطء في مواكبة التقدم العلمي الذي يقفز قفزات هائلة كل يوم، ومن أمثلة هذا التباطؤ، وكما أشار إليها عبدالله المصطفى (٢٠٠٣، ص٢٢)، التأخر الذي يعاني منه الطلبة في جميع مراحلهم التعليمية في مجال علم الفلك وعلوم الفضاء، وما يرتبط بها من ثقافة فلكية حديثة.

إن حواس الإنسان، ومنذ الصغر، تلمس ظواهر فلكية وجوية، يراها أو يسمعها، منها ما

يتكرر يوما بعد بيوم، أو شهرا بشهر، فالشمس والقمر والنجوم والبرق والرعد والشهب والنيازك، ومنازل القمر وفصول السنة، وغيرها كثير، كلها ظواهر كونية يحس بها الإنسان طوال حياته وتؤثر فيها، فلا بد من ثقافة فلكية تجيب عن كل الأسئلة المتعلقة بهذه الظواهر، وهنا تكمن أهمية تعلم الفلك وعلوم الفضاء وتعليمها.

يُساعد تعليم الفلك وعلوم الفضاء وتعلمهما على التخلص مما علق بهذه العلوم من خرافات وأساطير، إضافة إلى تقديم الإجابات العلمية التي تطرحها هذه العلوم للكثير من التساؤلات التي اقترنت بظواهر كونية متعددة(البرغوثي وزملاؤه، ٢٠٠٢).

كما أن تعليم هذه العلوم يكشف أسرار هذا الكون الشاسع بكل ما فيه من غرائب وعجائب. وإذا كان تعليمهذه العلوم وتعلمها ضرورة علمية للشعوب قاطبة فنحن أولى بهذا من غيرنا لكونه ضرورة شرعية أيضاً(البرغوثي وزملاؤه، ٢٠٠٤). وهذا ما تنبه إليه السابقون من علماء الأمة العربية والإسلامية، حينما أبدعوا في مجالات عديدة، وخاصة علم الفلك، حيث أثبتت الدراسات المتخصصةبالحسابات الرياضية والمسوحات الشاملة أن نسبة الإنجازات والاكتشافات الموثقة لدى علماء المسلمين في الفترة من القرن الثامن إلى القرن الرابع عشر الميلادي(من القرن الثاني الى القرن الثامن الهجري) كانت الأعلى لعلم الفلك (البرغوثي والنعيمي، ١٩٩٦).

وخلال القرن الماضي نشطت الأرصاد الفلكية، وحصلت تطورات في غاية الأهمية في هذه الأرصاد: كدراسة تطور النجوم، وديناميكية الكون، ودراسة ماهية الكواكب بشكل دقيق ومفصل عن طريق إرسال مركبات فضائية إليها، ومن ثم انتقل التفكير إلى إمكانية الاستفادة من الموارد الموجودة على سطح القمر وأجرام سماوية أخرى.

ومن خلال عرض فتح الله (٢٠٠١) لمشروع تعليم العلوم لكل الأمريكان، "مشروع ٢٠٦١"، ومن ملاحظة القضايا والموضوعات التي عرضها المشروع، وعددها ٢٠ قضية، يظهر أن من أهم القضايا الواردة في هذا المشروع التي تصدرت القائمة، وضمن الترتيب الأول والثاني، هي قضايا فلكية وفضائية، وهذا يبرز أهمية علم الفلك والفضاء لدى الدول المتقدمة تكنولوجياً في مناهجها التعليمية. وفي هذا المجال أوصت دراسة Bishop (١٩٧٩) بضرورة تطوير خطة لتعليم الفلك وتدريب المعلمين في هذا المجال خلال المرحلة الأساسية في المدارس الأمريكية.

ويمكن حصر مجموعة من الأسباب التي تجعل من تعلم الفلك وعلوم الفضاء أمراً ضرورياً (غيث، ٢٠٠٠، برنامج التعليم المفتوح، ١٩٩٦، نجم والنعيمي، ١٩٨١، ، Fierro، ٢٠٠٠ Roederer، ١٩٩٧):

١. امر من الله سبحانه وتعالى بالنظر الى السموات والارض وتدبر ما فيهما من عظمة وحكمة،

قال تعالى: " قل انظروا ماذا في السموات والارض " (يونس، الآية: ١٠١).

٢. ارتباط بعض أوجه النشاط الإنساني بنتائج الدورات الفلكية لبعض الأجرام السماوية، وبالذات الشمس والقمر، سواء من خلال الاسترشاد أو التوقيت: كالملاحة، والمناخ، ومواعيد الحصاد والزرع، ومواعيد الاحتفالات الدينية والعبادات وغيرها.

٣. تأثير بعض الظواهر الفلكية على الإنسان مثل: المد والجزر، والشهب والنيازك.

٤. يكشف الفلك وعلم الفضاء عن هذا الكون الواسع المترامي الأطراف، ويظهر مجاله وتنوعه، ويطلع الإنسان على بعض من عظمة الخالق وقدرته.

٥. يستجيب هذا العلم لفضولية الإنسان في التخيل والاكتشاف والاستكشاف ويمكن الاستمتاع به كموهبة بخلاف العلوم الأخرى.

٦. يعتبر هذا العلم من أكثر الموضوعات العلمية التي تتداخل مع موضوعات علمية أخرى، كالفيزياء، والرياضيات، والجيولوجيا، والكيمياء، والحاسوب.

٧. علم الفلك والفضاء من العلوم المتحركة (Dynamic Sciences) التي تقوم بذاتها، ويتعامل مع موضوعات رياضية وعلمية وتكنولوجية متقدمة.

٨. يتعامل علم الفلك والفضاء مع موقعنا من خلال الزمان والمكان، ويربطنا بجذورنا الكونية: أصل نجمنا وكوكبنا، والعناصر المكونة لأجسامنا، والحياة نفسها.

٩. دراسة هذا العلم تساعد على توسيع الإدراك العام لدى الناس وتقديرهم لمجالات علمية أخرى.

١٠. إضافة إلى هذا كله، لا ننسى تأثير علم الفلك والفضاء على تاريخ الشعوب وثقافتها، وانعكاس هذا من خلال الأساطير القديمة والتقاويم والعديد من الأشكال الفنية.

وهناك من أدرك أهمية هذا العلم وضرورته للمجتمعات، في الماضي والحاضر، وخصوصاً لجيل الشباب، فنجد مثلاً أن العديد من الشركات الصناعية في الولايات المتحدة عمدت إلى وضع لائحة تحدد بعض المهارات المطلوبة لمرشحين إلى وظائف جديدة لديها، إضافة إلى الدرجة العلمية ذات العلاقة، ومن هذه المهارات (Fierro، ٢٠٠٠، ص٢٣٤):

- أن يكون قد تعلم كيف يتعلم.
- أن يملك مهارات الاستماع والاتصال الشفوي.
- التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات.
- مهارات شخصية (القدرة على العمل كفريق).

- مهارات الاتصال
- مهارات في الإدارة
- استخدام الحاسوب
- القدرة على التعامل مع أجهزة متخصصة .
- مفاهيم إحصائية
- معرفة بالفيزياء .
- معرفة بالرياضيات المتقدمة .

وتؤكد أن شخصاً متخصصاً في الفيزياء، وبالطبع له معرفة بالفيزياء الفلكية والفلك وعلوم الفضاء، كما تقول، قد طور معظم هذه المهارات (باستثناء مهارات الإدارة)، وبذلك تكون له الأولوية والأفضلية عن شركات الابتكار والاختراع عند الاختيار والتعيين.

مسوغات الدراسة

من خلال خبرة فريق الباحثين في مجال التدريس في المدارس والجامعات، إضافة إلى خبرتهم التخصصية (كفريق) في مجالات الفلك والفيزياء والتربية، تبين لهم الضعف الملحوظ لدى طلبة المدارس والجامعات الفلسطينية في مجالات الموضوعات الفلكية والفضائية (تدني مستويات الثقافة الفلكية). وللتعرف على حقيقة الأمر بطريقة علمية، قام الباحثون بأمرين اثنين:

الأول: مراجعة جميع الكتب المدرسية ابتداءً من الصف الأول الأساسي، وحتى الصف الثاني الثانوي، وفي مجالات علوم الأرض، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم، للإطلاع على كل ما ورد فيها من موضوعات فلكية، إضافة إلى مراجعة الكتب المقررة لطلبة كلية العلوم(فيزياء، كيمياء، أحياء) في جامعة القدس، للتعرف إلى الموضوعات الفلكية، إن وجدت، ضمن هذه المقررات.

وبعد مراجعة الموضوعات الفلكية ضمن المنهاج المدرسي، تبين لفريق الباحثين أن هناك غيابا ملحوظا (فعليا) للثقافة الفلكية في المناهج، كما أن الموضوعات الواردة في بعض المقررات عرضت بكيفية لا تقدم خدمة تعليمية للطالب وفق الأسس الصحيحة للمناهج. فإما إنها لا تلائم مستويات نمو التلاميذ العقلية، أو غياب التكامل والتنسيق فيما بين موضوعاتها، أو غياب التسلسل السيكولوجي في عرض الموضوعات، كما عرضت العديد من الموضوعات من خلال التوسع الأفقي بدلاً من التعمق، خلافا للرؤية التربوية (less is more)، والتي تتبنى الفكرة

القائلة " بأن إتقان القليل أفضل من معرفة الكثير " .

أما المقررات الجامعية، فلم يلحظ فريق الباحثين في أي من تخصصات : الفيزياء والكيمياء والأحياء، موضوعات فلكية أو فضائية تطرح للطلبة على أنها موضوعات فلكية، و إنما وردت بعض الافكار المبعثرة في مقررات الفيزياء، كأمثلة فيزيائية، ناهيك عن عدم وجود مساقات فلكية أو فضائية تطرح في الجامعات على أنها متطلبات عامة أو تخصصية .

الثاني : ولمعرفة مستوى الثقافة الفلكية لدى هؤلاء الطلبة، قام فريق الباحثين بإجراء دراستين منفصلتين للتعرف إلى مستوى الثقافة الفلكية : الأولى لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة القدس(البرغوثي وزملاؤه، ٢٠٠٣)، والثانية لدى طلبة كلية العلوم (فيزياء، كيمياء، أحياء) في جامعة القدس(ابوسمرة وزملاؤه، ٢٠٠٤). وذلك باستخدام اختبارين منفصلين أعدهما فريق الباحثين ليتناسب كل منها مع مستوى الطلبة .

وأظهرت نتائج الدراسة الأولى أن مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة القدس كان متدنياً، وبمتوسط حسابي (٥٨, ٤٥٪)، ولم تختلف كثيراً نتيجة طلبة الفرع العلمي (٤٩٪) عن نتيجة طلبة الفرع الأدبي(٤٢٪) .

أما نتائج الدراسة الثانية، فلم تكن بأفضل من سابقتها، فلم يتجاوز المتوسط الحسابي للطلبة (٣٥٪)، كما أن نتيجة طلبة الفيزياء، وهم الأقرب إلى الموضوعات الفلكية، لم تتجاوز (٤٠٪) .

ومجتمع الدراسة الثانية(طلبة الجامعة) هم معلمو المستقبل، فإذا كانت نتيجتهم متدنية إلى هذا الحد، فكيف ستكون ثقافتهم الفلكية، وإجاباتهم وشروحاتهم المتعلقة بموضوعات فلكية في المستقبل؟ وكيف سيتعاملون مع طلبتهم ومع مجتمعهم المحلي في هذا المجال؟ وهم يلحظون الظواهر الفلكية ويسمعون بها صباح مساء .

إضافة الى هذا فان تعلم الفلك وعلوم الفضاء يكشف اسرار هذا الكون الشاسع بكل ما فيه ن غرائب وعجائب، كما ان تعلمهما سيؤدي الى تعميق البعد الديني عند الانسان وتقوية العلاقة بين الانسان وخالقه، بالتأمل والتعمق في مخلوقات الله من الاجرام السماوية، وبهذا يكون تعلم هذا العلم المرتبط بالعبادات والكاشف لاسرار هذا الكون العظيم، ضرورة شرعية كما هو ضرورة علمية .

وبناء على هذا، واستنادا إلى رؤية الباحثين حول أهمية تعليم الفلك وعلوم الفضاء في المؤسسات التعليمية الفلسطينية، جاءت هذه الدراسة .

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تقديم خطة منهجية لتعليم الفلك وعلوم الفضاء في المدارس والجامعات الفلسطينية، ضمن المراحل التعليمية المختلفة بدءاً برياض الأطفال، وحتى المرحلة الجامعية، مع ملاحظة انها ليست منهجا متكاملا للصفوف المدرسية ومستويات الدراسة الجامعية، بل خطة منهجية فقط.

الغاية من تعليم الفلك وعلوم الفضاء:

بعد مرور سنوات التعليم المدرسي والجامعي للطالب، ومن خلال تعليمه موضوعات فلكية وفضائية تتناسب وعمره، يتوقع الباحثون أن تتحقق الأهداف التربوية الآتية:

١. إدراك الطالب حقيقة الظواهر الكونية التي تلامس حواسه.
٢. التعرف إلى طبيعة الأرض التي نعيش عليها لأنها متميزة ومتفردة.
٣. معرفة الطلبة لموقعهم في هذا الكون الواسع.
٤. إدراك الطلبة لحقيقة كونهم جزءاً من التطور الكوني.
٥. قدرة الطالب على قراءة مقالة عامة في الفلك وعلوم الفضاء وفهمها.
٦. معرفة علاقة الفلك وعلوم الفضاء بالعلوم الأخرى، وعلاقة ذلك بحياة الأمم والشعوب. ٧. محاولة الكشف عن مواهب لامعة في مجال الفلك وعلوم الفضاء، تستطيع أن تقدم خدمة جليلة للإنسانية يوماً ما في هذا المجال.
٨. فهم المواقيت المرتبطة بالظواهر الفلكية، مثل مواقيت الاهلة، والصلاة، والمواسم.
٩. إعداد مدرسين قادرين على القيام بمهة تدريس الفلك وعلوم الفضاء في المستقبل.

الخطة المنهجية المقترحة لتعليم الفلك وعلوم الفضاء:

فيما يأتي عرض للخطوط العريضة لخطة منهجية لتعليم الفلك وعلوم الفضاء في المؤسسات التعليمية الفلسطينية، وفق المستويات الدراسية المختلفة للطلبة، تتلاءم والإمكانيات المتاحة للشعب الفلسطيني ومؤسساته، والاحتياجات المطلوبة لتعليم هذا العلم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المفاهيم والحقائق والنظريات والتعميمات العلمية في هذا المجال لا تدرس في صورها التامة مرة واحدة عند بداية دراستها، وإنما تمتد دراسة كل مفهوم مثلاً على امتداد دراسة المقرر، وعلى امتداد سنوات الدراسة، والانتقال دوماً من المحسوس إلى المجرد، ومن الغموض إلى الوضوح ومن المفهوم غير

الدقيق إلى المفهوم الدقيق، حيث يؤدي هذا النوع من التعليم إلى التطور البطيء والمستمر لأفكار ومفاهيم معينة مع تطور نمو التلاميذ. وقد قسمت المراحل الدراسية إلى مراحل أربع :

١ . مرحلة رياض الأطفال والاساسية الدنيا(حتى الصف الثالث).
٢ . المرحلة الأساسية العليا(من الصف الرابع وحتى الصف العاشر).
٣ . المرحلة الثانوية.
٤ . المرحلة الجامعية.

١ . مرحلة رياض الأطفال والاساسية الدنيا(حتى الصف الثالث) :

في هذه المرحلة يستطيع الطفل المشاهدة والحفظ، لهذا يمكن الاكتفاء خلال هذه المرحلة بالإشارة إلى وجود بعض الظواهر الفلكية والجوية وذكرها، مثل :

* الشمس
* القمر وأطواره المميزة (بدر، هلال)
* الليل والنهار
* النجوم
* البرق والرعد
* محطات التلفزة الفضائية

٢ . المرحلة الأساسية العليا(من الصف الرابع وحتى الصف العاشر) :

تعد هذه المرحلة مهمة جدا، لأن التلميذ يكون خلالها توّاقاً للتعلم ولديه قدرة على الاستيعاب والحفظ والفهم، والمعروف أن الطالب خلال هذه المرحلة، وفي معظم دول العالم، يتعلم مفاهيم فيزيائية ورياضية وغيرها، ونعتقد أن التطرق لبعض المفاهيم والظواهر الفلكية والفضائية يساعد على تنميةاهتمامات الطالب بالطبيعة المحيطة به وتقويتها، وبالكون الذي يعيش فيه، ويشاهد ظواهره صباح مساء، كذلك يمكن تشجيع الطلبة على القيام والاستقصاء للوصول إلى معلومات علمية فلكية معينة.

وفي هذه المرحلة يمكن التعرض لبعض المفاهيم الفلكية والكونية المتعلقة بالآتي وبشيء من التفصيل :

* القمر
* الشمس والأشعة الشمسية
* النجوم : انواعها ودورة حياة النجم
* المجرات
* الخسوف والكسوف
* الفصول الأربعة
* المد والجزر
* المركبات الفضائية
* الأقمار الصناعية
* المحطات الفضائية

* الكون وأصله * ظاهرة انعدام الوزن
* العمليات الحيوية في الفضاء * الاستشعار عن بعد
* فضاء الأرض وطبقات الجو العليا * الضغط الجوي وتغيراته
* درجة الحرارة وتغيراتها على سطح الارض وفي الجو واسباب ذلك.
* خرائط الطقس

٣. المرحلة الثانوية:

في هذه المرحلة التي تمثل السنوات الأخيرة للطالب في المدرسة، وعندها يكون للطالب رغبة في الحصول على ثقافة فلكية أوسع في بعض المجالات، عندئذٍ قد يكون من المفيد إعطاء الطالب معلومات فلكية جديدة تساعده على فهم العديد من الظواهر، وتمكنه من الحصول على إجابات أكثر وضوحاً لبعض الظواهر والأسئلة التي تكون قد برزت في المرحلة العمرية السابقة، وكذلك تساعده على قراءة ما يكتب أو يُعرض حول موضوعات فلكية وظواهر كونية متعددة وفهمها، ومن ثم الاستفادة من هذه المعلومات.

وقد يتأتى هذا من خلال طرح موضوعات فلكية ذات علاقة بالآتي:

* كيفية الحصول على المعرفة الفلكية * الرحلات الفضائية
* أصل الكون * التطور النجمي
* النظام الشمسي * الأفكار التاريخية
* الرياح الشمسية * الأشعة الكونية
* طبقات الجو العليا (التروبوسفير، الستراتوسفير، الميزوسفير، الثرموسفير، الاكسوسفير).
* المجال المغناطيسي الأرضي وتأثيره على فضاء الأرض.

والتعامل مع المراحل العمرية السابقة الذكر، وبالكيفية التي عرضت، ليس صعب المنال، ولا يمكن اعتباره نموذجاً معقداً، فقدطُرح العديد من المشروعات والبرامج لتدريس العلوم لهذه المراحل العمرية، وخلال فترة الستينيات من القرن الماضي، منها: أسلوب العمليات في تدريس العلوم، ومشروع تحسين منهج العلوم، (كاظم وزكي، ١٩٧٣).

فمن الأسلوب الأول، أعدت لجنة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٢ مواد تعليمية مناسبة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية (من الحضانة وحتى الصف الثالث)، وشملت

هذه المواد مجموعة من التجاربلإكساب التلاميذ مهارات مختلفة مثل مهارات: والملاحظة، والتفسير، والقياس، والاستنتاج، والتنبؤ، وغيرها. في حين هدف المشروع الثاني والذي بدأ في جامعة كاليفورنيا بيركلي عام ١٩٦٢ أيضاً إلى تنمية الثقافة العامة لدى أطفال المدرسة الابتدائية (من الحضانة وحتى الصف السادس)، من مجموعة من المفاهيم العلمية تتعلق بمهارات القياس والتفاعل، والتعامل مع الأشياء المادية، مع إتاحة الفرصة للتلاميذ للاكتشاف بأنفسهم واكتساب المفاهيم الجديدة.

وقد حدد مشروع الإبداع ١٩٧٧ Project Synthesis)) بالولايات المتحدة الأمريكية أهداف تدريس العلوم ومنها: أن يحيط المتعلم بالمعلومات والمفاهيم المتعلقة بالموضوعات العلمية المختلفة المنتقاة والمناسبة للتلميذ، والتي تهتم بتوليد المعلومات الخاصة بالبيئة وتصنيفها وتفسيرها لديه مثل: الحياة، والأرض، والعلوم الطبيعية (بهجات، ١٩٩٦، ص١٩). إضافة إلى حركات الإصلاحلمناهج العلوم، مثل حركة العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والعلم لكل الأمريكان، والمعايير القومية للتربية العلمية وغيرها(زيتون، ٢٠٠٢).

ويؤكد بركات (١٩٩٦) على أن من أهم الأهداف التربوية لدور الحضانة ورياض الأطفال هو توسيع مدركات الطفل الحسية والعقلية وتزويده بالخبرات الذاتية النابعة من بيئته وتدريبه على أساليب التعامل مع بعض عناصر البيئة الطبيعية.

و ما يريد الباحثون قوله من خلال هذه الخطة، أن التلاميذ لديهم القدرة على التعلم بشكل أفضل من خلال التعامل مع عناصر البيئة الطبيعية.

٤. المرحلة الجامعية:

تكمن الأهمية في هذه المرحلة، لأنها مرحلة إعداد لمعلمين وباحثين وتدريبهم على حد سواء. إذ تتولى الجامعة في هذه المرحلة زيادة إدراك الطلبة بالمعرفة الفلكية والفضائيةبالتطرق لموضوعات جديدة أو التعمق في موضوعات طرحت في المراحل العمرية السابقة، مع التركيز على كل ما هو جديد وذو علاقة مثل:

* المحيرات الفلكية (الثقوب السوداء، الكوازرات، المادة السوداء)
* طبقة الأوزون
* قانون الجذب العام وقوانين كبلر
* آلات الرصد والمراصد
* الإشعاعات الكهرومغناطيسية
* المجموعات الشمسية
* الاستشعار عن بعد
* الرادار، التلسكوب "هابل"
* العمليات الحيوية في الفضاء

* الكون الواسع (عمر الكون، قانون هابل، . . . .).

كذلك إمكانية تدريب الطلبة ضمن الامكانيات المتوفرة للوصول إلى هذه المعرفة العلمية بالاستقصاء والاكتشافات، وخاصة مع توفر الأجهزة الحديثة.

ونظراً لأهمية دور الجامعة في إعداد خريجيها، نقول: إنه لا يعقل للطالب الجامعي أن يكون أميّاً في موضوعات فلكية وفضائية تتناقلها وسائل الإعلام طوال الوقت، وهو ملتصق بها، بحيث أصبح الأمر مقبولاً علينا بأن يكون أحدهم يحمل شهادة البكالوريوس أو الماجستير أو حتى الدكتوراة في الفيزياء ويعرف الكثير الكثير عن النيوترينو والبوزيترون، وأشعة جاما وغيرها، في حين لا يعرف شيئاً عن الشمس والقمر ، وحقيقة الكسوف والخسوف، وهذه الكواكب التي يقع عليها حسنا يومياً، نشاهدها ونجهلها، نستمتع بها ولا نعرف عنها إلا يسيرا، مع أن تعلمها ليس بالأمر الصعب.

كما أن بإمكان الجامعة الفلسطينية أن تطرح مساقاً متطلباً إجبارياً لطلبة الجامعة، في الفلك وعلوم الفضاء، أو أن يكون هناك تخصص فرعي في الأقسام العلمية في هذا المجال، فيعرف طلبتنا منها ثقافة فلكية وفضائية، نحس أنها ضرورية له أكثر من مساقات عديدة تطرح في تخصصات مختلفة.

كما أن بإمكان الجامعة أن تتولى توفير الإمكانيات الضرورية التي تساعد على البحث والاكتشاف في مجال الفلك وعلوم الفضاء بالتعاون مع مؤسسات محلية وعالمية معنية بهذا الشأن.

تبسيط العلوم (Popularization) كأداة مساعدة في تعليم الفلك وعلوم الفضاء:

إضافة إلى ما سبق حيثيدرَّس الفلك وعلوم الفضاء ويعلمان في المدرسة والجامعة، يمكن الاستعانة بفكرة "تبسيط العلوم" وجعله شعبياً، في تعلم الفلك وعلوم الفضاء وتعليمهما، حيث تعد فكرة تبسيط العلوم من الأدوات الأساسية والقيمة التي تساعد على التعلم، فمن خلال هذه الفكرة وما ينبثق عنها من وسائل وأنشطة يمكن التوسع أفقياً وعمودياً في طرح العديد من الموضوعات العلمية وتسويقها لجميع المستويات بطرق ووسائل شتى متوفرة بشكل أو بآخر بين عامة الناس، وبأسلوب ممتع وشائق يجعل من مصطلحات علمية متخصصة تبدو كأنها من تعبيرات الحياة اليومية ومفرداتها.

ومن الفوائد الجمة التي ترافق فكرة تبسيط العلوم وكذلك استخدام وسائلها ما يأتي:

١. انها خبرة ذهنية (عقلية) واسعة.
٢. يتعلم الطالبالخبرة اليدوية بشكل ناجع كيف يحدد المهمة بصورة كاملة، لأنه تعامل مع الهدف النفسحركي ضمن تقسيمات بلوم للأهداف التربوية.

٣. يستطيع معلم العلوم وكذلك معلم الفلك وعلوم الفضاء إعداد محاضراته بشكل جيد والحصول على المعلومة بصورة دقيقة وحديثة، ويستطيع التعامل مع طرق بديلة وجديدة، وذلك باستخدام برامج التلفاز والراديو، التي لا يكاد يخلو منها بيت في فلسطين، إضافة إلى إمكانية الاستفادة من الحاسوب.
٤. تعد مراكز العلوم مهمة ومفيدة ومكملة لدور المدرسة التي لا يوجد بها مختبرات.
٥. إن الكتاب أداة ممتازة للحصول على المعلومة، وسهولة الرجوع إليه عند الحاجة.
٦. يمكن الاستفادة من العطلة الصيفيةبتنظيم برامج علمية وثقافية مع ذوي الاختصاص، تبرز من خلالها الاتجاهات والميول العلمية للطلبة، وتنمي هذه الاتجاهات والميول، لتحدد بعدها الوجهة العلمية التي يريدونها.
٧. لم تعد فوائد المسابقات العلمية والثقافية خافية على أحد، فمن خلال العديد من برامج المسابقات يستطيع الطلبة تنمية مهاراتهم، وتكون لهم حافزاً لدراسة موضوعات علمية مختلفة، وتقوم بعض المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية في فلسطين بالعديد من المسابقات في هذا المجال سواء أكانت سنوية مثل أولمبياد الرياضيات الذي يُعقد سنويا بإشراف عدد من ذوي الاختصاص في بعض الجامعات الفلسطينية، أم كانت دورية تقدم من خلال التلفاز الفلسطيني والإذاعات المحلية، ونلاحظ أن العديد من البرامج التلفازية وعلى شاشات الفضائيات العربية والأجنبية تتبارى في تقديم مسابقات مختلفة تحتوي على أسئلة علمية وثقافية متنوعة. ولإنجاح عملية تبسيط العلوم، وجعله اكثر شعبية، لا بد من الاعتماد على العديد من الوسائل والأنشطة التي تساعد على ذلك، ومن هذه الوسائل والأنشطة: الكتب، والمجلات، والمقالات الصحفية، والمحاضرات العامة، ومراكز العلوم، والتلفاز، وغيرها، ويكون ذلك على المستويات كافة، ولجميع المستويات لتحقيق الهدف المنشود، وإيصال المعلومة الصحيحة إلى ناشدها.

ولمزيد من التوضيح يمكن التطرق إلى العديد من الوسائل والأنشطة العامة التي تساعد في عملية تعلم الفلك وعلوم الفضاء وتعليمهما ضمن فكرة تبسيط العلوم:

١. الكتب: إن خير جليس – كما قيل – هو الكتاب، فمنه تحصل على المعلومة التي تريد، وبالسرعة التي تريد، وفي مجال الفلك وعلوم الفضاء يمكن الاعتماد على الكتاب للحصول على المعلومة الفلكية والفضائية، وعلى الرغم من ندرة الكتب في هذا المجال باللغة العربية، وإذا كان الحديث عن معلومات فلكية وفضائية لفئات عمرية مختلفة، لا بد أن تكون هناك كتب متخصصة في هذا المجال، أو أن تطرح الموضوعات الفلكية في كتب العلوم وبكيفية

وكمية تتناسب والفئة العمرية.

وهناك العديد من الكتب التي تعالج موضوعات متخصصة، ولكن ضمن فكرة "تبسيط العلوم"، ومن هذه الكتب كتاب "تاريخ موجز للزمان" لمؤلفه ستيفن هوكنج، والذي يعتبر من أروج كتب العلم المبسط، حيث قدم فيه هوكنج عرضاً لنظريته عن الكون والطريقة التي نشأ بها وكيف قد ينتهي، علماً بأن هذه النظرية من أعقد نظريات الكون وأعمقها، ومعالجتها تحتاج إلى نظريات فيزيائية ورياضية متقدمة جداً، إلا أن هوكنج قدمها في كتابه هذا بلغة سهلة مبسطة يستطيع العامة فهمها والاستمتاع بها، فكان من أروج الكتب العلمية المبسطة في السنوات العشرين السابقة.

وقد ظل هذا الكتاب في قائمة صحيفة نيويورك تايمز أكثر الكتب بيعاً طوال ثلاثة وخمسين أسبوعاً، وفي بريطانيا ظل الكتاب حتى فبراير ١٩٩٣ في قائمة صحيفة صنداي تايمز بلندن طوال ٢٠٥ أسابيع، وسجل في الأسبوع (١٨٤) في كتاب جينس للأرقام القياسية لوصوله إلى أقصى الإصدارات في هذه القائمة، ووصل عدد الطبعات المترجمة حتى عام (١٩٩٥) إلى ٣٣ طبعة. (هوكينج، ١٩٩٨، ص٦٤).

وكذلك كتاب Cosmos لكارل ساغان الذي ألفه عام ١٩٨٠ لمصاحبة برنامجه التلفازي الشهير الذي حمل الأسم نفسه، واستطاع ساغان أن يجعل أفكاره محبوبة ومقبولة عند الجمهور العادي والدوائر العلمية على أعلى المستويات في الولايات المتحدة وخارجها، واعتبر هذا الكتاب من أكثر الكتب التي قرأها الناس باللغة الانجليزية في تاريخ الطباعة والتأليف (قنصل، ١٩٩٨).

٢. المجلات: تقدم المجلات المتخصصة المعلومات العلمية في مجال الفلك وعلوم الفضاء بشكل دائم ومستمر، وتنشر كل ما هو جديد، ويستطيع الفرد المتعلم الرجوع إليها -إن توفرت- والبحث عما يريد. كذلك يستطيع المعلمون والباحثون المشاركة في هذه المجالات، وخاصة المحلية، بكتاباتهم واستفساراتهم، وإثراء العملية التعليمية، ويصدر في فلسطين العديد من المجلات التربوية والعلمية التي ترحب بأفكار المعلمين ومقترحاتهم الجديدة وتقوم بنشر محاولات المعلمين المبدعين والراغبين في حل بعض المشكلات التربوية.

٣. المقالات في الصحف: عادة ما يكون هناك زوايا ثابتة، وقد تكون أسبوعية في العديد من الصحف تتطرق لقضايا علمية، ومنها الفلكية أو الفضائية، إضافة إلى اخبار متعلقة بظواهر كونية، ونتائج بعض الأبحاث والاكتشافات في هذا المجال. كذلك قد تحوي هذه الصحف على موضوعات علمية خاصة بالأطفال تتطرق إلى بعض الظواهر الكونية، وحين يقرأها الأطفال يشعرون بحرية أكثر، . لأنها لا ترتبط بواجب مدرسي ملزم متعلق بكتاب مقرر.

وتعد الكتب والمجلات والصحف من الموصلات الرئيسة للمعرفة وتعد أرخص أدوات التعلم الذاتي، وأسهل أداة في إيصال المعلومات والمعارف المتجددة إلى المتعلم، كما أنها تكون مراجع دائمة لدى المتعلم.

٤. التلفاز والراديو والسينما: تقدموسائل الأعلام هذه العديد من البرامج ومنها الفلكية والفضائية، فأحياناً تطرح هذه البرامج موضوعات علمية بحتة، وأحياناً أخرى تطرح كموضوعات علمية تدل على قدرة الخالق، عزّ وجل، وفي كلتا الحالتين يمكن الاستفادة من المعلومات الفلكية والفضائية والتعرف إليها، ومع تعدد القنوات الفضائية ومحطات البث المحلية، وعلى مستوى المدينة أمكن مشاهدة العديد من البرامج، كذلك يمكن تسجيلها والرجوع إليها عند الحاجة.

وتتميز وسيلة التلفاز والسينما بجمعهما بين الصوت والصورة، وتتغلب على البُعد والزمكاني للمواد التعليمية، مع إمكانية الاستفادة من ذوي الخبرة والاختصاص في تقديم هذه البرامج التعليمية المتطورة.

وحتى تؤدي هذه الوسائل واجبها على الوجه الأكمل لا بد:

١. أن يمتلك مقدم البرنامج المقدرة العلمية، سواء من خلال دقة المعلومة، أو كيفية التعرض لها وضرورة مناقشتها أثناء العرض بأسلوب يسهل فهمه.
٢. أن تتوفر المقدرة الفنية أثناء العرض، من خلال عرض الصورة بشكل يتناسب مع الشرح، وعرضها بشكل يبرز الجوانب المهمة متزامنة مع التعليق عليها، وكذلك توقيف الشريط عند اللزوم ليتمكن المتعلم من متابعة الأمر وملاحظة بعض جوانب الظاهرة المعروضة بشكل صحي.

ولقد أصبح استخدام التلفاز الآن أحد وسائل الاتصال الحديثة المتطورة في جميع أنحاء العالم لتحقيق الأهداف التعليمية، وعلى سبيل المثال فإن هناك أكثر من (٢٤٢) قناة تلفازية تخدم الأغراض التعليمية في التلفاز الأمريكي عموماً. وقد نجحت إيطاليا في استخدامه في تجارب محو الأمية، وكانت النقلة الكبيرة في مجال استخدامه في ظهور الأقمار الصناعية واستخدامها في نقل البرامج التلفازية التعليمية مما وسع دائرة الاستفادة من برامجه وجعلها تتجاوز الحدود الطبيعية والإقليمية (نصار، ١٩٩٧).

٥. المتاحف ومراكز العلوم: تعد مراكز العلوم والمتاحف من الوسائل المفيدة في تقديم خبرة ممتازة للمدارس والمتعلمين في مجالات علمية متنوعة، منها الفلك وعلوم الفضاء، وتساعد هذه المراكز المدارس التي لا يوجد فيها مختبرات وتقدم لهم خبرات محسوسةبالمشاهدة

والتجريب، وتساعد أيضاً في تخفيض النفقات الباهظة اللازمة لتوفير مختبرات لكل المدارس.

وقد بادرت جامعة القدس – أبو ديس بإنشاء مركز ومتحف للعلوم يقدم العديد من التجارب العلمية لطلبة المدارس على مدار السنة، ويتمكن الطلبة وأفراد المجتمع أيضاً من زيارة مركز العلوم ومشاهدة العديد من الظواهر الطبيعية والكونية وكيفية حدوثها وتفسيرها.

٦. القبة الفلكية: تستخدم القبة الفلكية للمشاهدة والبحث العلمي، يستطيع المتعلم الجلوس تحت سقف هذه القبة، ومشاهدة السماء من خلال أجهزة فلكية معينة، والتعرف إلى مواقع النجوم وأسمائها. وتوجد مثل هذه القبة الفلكية في العديد من الدول العربية ومنها الأردن.

٧. البرمجيات: لقد اصبح جهاز الحاسوب رفيق الباحث وصديق المتعلم، فغزا كل مكتب من مكاتب المؤسسات التعليمية، وكذلك البيوت، كما أن هناك العديد من المدارس تستخدم الحاسوب في العملية التعليمية – التعلمية، و كتابة برامج باللغة العربية تساعد الطلبة على توسيع معارفهم العلمية.

وعلى الرغم من الظروف الاقتصادية التي يمر بها الشعب الفلسطيني وإمكانياته المحدودة، فإن إمكانية الوصول إلى معلومات علمية حول ظواهر فلكية وفضائية بجهاز الحاسوب أصبحت متوفرة وفي متناول يد غالبية الطلبة، وخاصة بعد أن انتشرت مقاهي الانترنت وبأسعار معقولة، وذلك لمن لا يملك جهاز حاسوب شخصيا.

٨. المسابقات الثقافية والعلمية: تعد المسابقات العلمية والثقافية من وسائل تحفيز الطلبة، سواء في المدارس أو الجامعات، خصوصاً إذا اقترنت بسياسة تعزيز مشجعة وواضحة، فمن هذه المسابقات يكتسب الطلبة مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي. ونعتقد أن الأسئلة المتعلقة بالفلك وعلوم الفضاء في هذه المسابقات التي تتناسب ومستوى الطلبة، تكون أكثر إثارة من غيرها، وأكثر فائدة أيضا.

٩. المحاضرات والندوات العامة: كانت، وما زالت، المحاضرة والندوة العلمية وسيلة ناجحة في تقديم المعلومة المتخصصة، مع إمكانية المناقشة والحوار في أثنائها، لإثراء الموقف والوصول إلى قناعات مشتركة ومفهومة حول قضايا علمية وغيرها، كما أن المحاضرة قد تأتي بناءً على طلب المتعلمين لمناقشة موضوع معين، يُعد له مسبقا من قبل المحاضر والمتعلم على حدٍ سواء.

ولا بد من إجراء العديد من المحاضرات والندوات لتثقيف أفراد المجتمع ومساعدتهم على فهم ما يجري ويدور حولهم، ويطرح في وسائل الاعلام من قضايا علمية فلكية وفضائية، دون

أن يكون لديهم أية معلومات أولية دقيقة حولها، كظاهرة الكسوف والخسوف، أو الشهب، أو مطالع القمر، أو المد والجزر، أو طبقة الأوزون وغيرها.

ورب محاضرة علمية غيرت من قناعات أفراد وتوجهاتهم العلمية ومن ثم مسيرتهم التعليمية، كما يحصل عندما يقرر طلبة الدراسات العليا التخصص في موضوع معين، نتيجة سماعهم محاضرة إما صدفة أو بترتيب مسبق.

هذه بعض من الوسائل والأنشطة التي تساعد على تبسيط العلوم بعامة، كما أنها تساعد على تعلم الفلك وعلوم الفضاء، والإلمام بمعلومات حول ظواهر كونية يتساءل الناس حولها كلما شاهدوها أو سمعوا بها، أو وقع عليها حسهم، تلك الظواهر التي عايشها الإنسان منذ القدم وحتى تقوم الساعة، فكان حريا به أن يتعرف ولو على الجزء الأهم والأبرز منها.

صعوبات في تعليم الفلك وعلوم الفضاء:

كغيره من العلوم لا يخلو تعليم هذا العلم من بعض الصعوبات، ولكنها لا تصل إلى حد المعوقات التي تحول دون تعليمه واستيعابه والاستفادة منه على مستوى الفرد والمجتمع، ومن هذه الصعوبات:

- خلفية المعلم في مجال هذا العلم وقدرته على التحاور والتعامل مع الظواهر الكونية بطلاقة ودقة.
- المفاهيم الخاطئة لدى الناس عن العديد من الظواهر الكونية، وعدم قدرة المعلمين على اكتشاف هذه الأخطاء والتعامل معها.
- اعتقاد المعلمين أنهم لن يتمكنوا من تعليم علم الفلك والفضاء إلا بمعدات وأجهزة غالية الثمن مثل: تلسكوبات، وقبة فلكية، وكذلك تعتقد بعض المؤسسات التعليمية ذلك.
- المجال الوظيفي بعد التخرج لدى الطلبة، فما زالت المجالات أمام هذا التخصص محدودة.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات نشعر بأن الفلك وعلوم الفضاء من العلوم الجذابة وتقوم على خبرة ذهنية واسعة، ويمكن أن يُعلم حتى لطلبة رياض الأطفال وكذلك المرحلة الأساسية، فما بالك بالمرحلة الجامعية، شريطة أن يتولى هذا الأمر من ملك قدرة على القيام بهذه المهمة، إضافة إلى رغبة صادقة ممزوجة بدافعية ذاتية تجاه هذا العلم، وعكس ذلك سينتج عنه مفاهيم خاطئة جديدة، ونتائج غير ملائمة وغير مرغوبة.

التوصيات:

١ . ضرورة تعلم الفلك وعلوم الفضاء وتعليمهما لجميع الفئات العمرية في مؤسساتنا التعليمية، وبما يتناسب وقدراتهم، وأن تتبني وزارة التربية والتعليم العالي تدريس موضوعات فلكية وفضائية في المؤسسات التعليمية الفلسطينية .

٢ . تشجيع الباحثين على تأليف كتب باللغة العربية في مجال الفلك وعلوم الفضاء، وبلغة مفهومة، ولمستويات مختلفة، حتى تكون مراجع وفي متناول يد الجميع .

٣ . أن تأخذ الجامعات الفلسطينية زمام المبادرة في مجال تعليم الفلك وعلوم الفضاء، والعمل على طرح مساقات متخصصة وأخرى عامة، أو تخصصات فرعية في هذا المجال، والعمل على افتتاح متاحف ومراكز علمية تستقطب طلبة المدارس، وأن تكون مزودة بنماذج وأجهزة متعلقة بظواهر فلكية وفضائية، وأن تتولى هذه الجامعات إعطاء دورات تدريبية للمعلمين في هذا المجال، وإقامة الندوات والمحاضرات المتعلقة بالظواهر الفلكية والفضائية، والعمل ما أمكن على بناء قبة فلكية في إحدى الجامعات الفلسطينية ومرصداً فلكياً فلسطينياً يكون مركزاً للبحث العلمي .

٤ . توجيه محطات التلفزة المحلية لبث أفلام وثائقية وتعليمية لها علاقة بظواهر فلكية واكتشافات فضائية، واستغلال المناسبات لعقد ندوات متخصصة ذات علاقة : الكسوف، والخسوف، ووحدة المطالع، وغيرها .

٥ . ضرورة الاستفادة من جهاز الحاسوب والانترنت للوصول إلى معلومات فلكية وفضائية، تساعد في الحصول على إجابات لأسئلة عديدة، قد تبرز وتتعلق بظواهر فلكية، وكذلك الحصول على معلومات تفصيلية حول أي ظاهرة كونية، وتوجيه الطلبة إلى الفائدة العلمية من جهاز الحاسوب بدلا من أي متعة أخرى .

٦ . العمل على طمس جميع المعتقدات الخاطئة والمتعلقة ببعض الظواهر بتوعية افراد المجتمع جميعاً، وأن يتولى تدريس الفلك وعلوم الفضاء من ملك قدرة خاصة في هذا المجال، خوفاً من تسرب مفاهيم خاطئة جديدة إلى اذهان المتعلمين .

خاتمة:

لا شك أن علم الفلك والفضاء يعتبر من الموضوعات المهمة للانسان في هذه الحياة ولا تقل أهميته عن أي موضوع علمي آخر، لا بل قد يكون من أهم الموضوعات العلمية، وقد قيل بأنه "Queen of Science"

وكما قلنا إذا كان تعلم العلوم، والفلك وعلوم الفضاء منها، ضرورة علمية لجميع الأمم، فإن تعلم الفلك وعلوم الفضاء بالنسبة لنا ضرورة شرعية أيضاً لارتباط عبادات لنا بظواهر فلكية وفضائية.

ولئن غاب هذا العلم واختفى من مناهجنا المدرسية، ولم يبق منه فيها إلا النزر اليسير، فإننا نأمل أن تجد خطتنا هذه آذاناً صاغية من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين ومن قبل إدارات الجامعات الفلسطينية، ليدركوا إننا بحاجة إلى تعلم الفلك وعلوم الفضاء، كحاجتنا لأي تخصص آخر، وان طالبنا الذي سيحمل شهادة البكالوريوس في العلوم هو بحاجة إلى معلومة عن الشمس التي يراها كل يوم، والنجوم التي يراها كل ليلة، كحاجته لمعلومة عن الإلكترون والبروتون، ان لم تكن اكثر.

إن فكرة تبسيط تعليم العلوم ووسائلها المختلفة تعد أداة مهمة ومفيدة في تعليم الفلك وعلوم الفضاء وتعلمهما ضمن مستويات معينة، لأنها تقدم ثقافة علمية لجميع أفراد المجتمع بوسائل شتى وبما يتناسب وقدرات المتعلمين العقلية ومستوياتهم العمرية المختلفة.

نأمل أن تجد هذه الخطة المنهجية طريقها للتطبيق العملي في مؤسساتنا التعليمية، ليكون للفلك وعلوم الفضاء شأن بين العلوم الأخرى كما كان، وليكون لشبابنا شأن بين شباب الأمم الأخرى كما كانوا.

المراجع:

- ابوسمرة، محمود احمد، وألبرغوثي، عماد احمد، وجبر، احمد فهيم، وابوعيسى، مازن سعيد، والياس، الياس، مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والنشر، مقبول للنشر(٢٠٠٤).
- ألبرغوثي، عماد احمد، وابوسمرة، محمود احمد، وجبر، احمد فهيم، وابوعيسى، مازن سعيد، والياس، الياس، (٢٠٠٣)، مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة القدس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد٤٢، ص ٧٧-ص١١٨.
- البرغوثي، عماد احمد، وابوسمرة، محمود احمد، وعفانه، حسام الدين، (٢٠٠٢)، صناعة التنجيم بين الاسلام والعلم والواقع، المجلة الفلكية، عدد٤، السنة ٥، روما: الدار العالمية للطباعة والنشر.
- البرغوثي، عماد احمد، وابوسمرة، محمود احمد، وعفانه، حسام الدين، والنعيمي، حميد مجول، (٢٠٠٤)، الاهلة بين الفقه والفلك، مجلة الجامعة الاسلامية – غزة (سلسلة الدراسات الاسلامية)، المجلد١٢، العدد٢، ص ٢٢٣ص٢٤٦.
- ألبرغوثي، عماد أحمد، والنعيمي، حميد مجول، (١٩٩٦)، نسبة إنجازات العلوم الطبيعية والكونية إلى العلوم الأخرى لدى علماء المسلمين للفترة من القرن الثامن ولغاية القرن الرابع عشر الميلادي، مجلة مركز إحياء التراث العلمي العربي، بغداد.
- الشهراني، عامر عبد الله، (٢٠٠٠). مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستويين الأول والرابع من التخصصات العلمية بكلية التربية ابها ودور برنامج الإعداد في تنميته، رسالة الخليج العربي، عدد٧٥، سنة٢١، ص ٤٧ص٧٦.
- الضبيبان، صالح بن موسى، (١٩٩٨)، تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط قي ضوء مدخل العلوم والتقنية والمجتمع، رسالة الخليج العربي، عدد ٦٨، ص١٥٩-ص١٨٩.
- الطائي، محمد باسل، (٢٠٠١)، أساسيات في علم الفلك والتقاويم، اربد: مطبعة الروزنا.
- بركات، لطفي، (١٩٩٦)، في المعرفة التربوية، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- العبدالله، عبدالله محمد، وملكاوي، فتحي حسن، وبعارة، حسين عبداللطيف،

(١٩٩٦)، تحديد مستوى الثقافة العلمية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر معلمي العلوم، مجلة المستقبل التربية العربية، عدد٧، مجلد٢، ص٧٧-ص٩٥.

- النعيمي، حميد مجول، (٢٠٠٠)، الكون وأسراره في آيات القرآن الكريم، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- باقر، طه، (١٩٨٩)، موجز في تاريخ العلوم والمعارف في الحضارات والحضارة العربية الاسلامية، بغداد: جامعة بغداد.
- برنامج التعليم المفتوح، (١٩٩٦)، علم الفلك، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- بهجات، رفعت محمود، (١٩٩٦)، تدريس العلوم المعاصرة، المفاهيم والتطبيقات، القاهرة: عالم الكتب.
- بونولي، فابريتسيو، (٢٠٠٢)، البحوث الاثرية الفلكية والبشرية الفلكية والثقافة الفلكية. المجلة الفلكية، عدد (٣)، سنة ٥، روما: الدار العالمية للطباعة والنشر.
- بونولي، فابريتسيو، (٢٠٠١)، العلوم الكونية عبر التاريخ، المجلة الفلكية، عدد (١)، سنة ٤، روما، الدار العالمية للطباعة والنشر.
- خنفر، خلقي، (١٩٩١)، تاريخ الحضارة الإسلامية، جامعة الخليل: الخليل.
- زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٢)، تدريس العلوم للفهم، القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالمعطي، عبد الباسط، (١٩٨٤)، التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي، دراسة لاستطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد٤، مجلد١٢، ص٥٥ص٧٧.
- غيث، عبدالسلام، (٢٠٠٠). علم الفلك، اربد: جامعة اليرموك.
- فالوقي، محمد هاشم، (١٩٩٤)، أسس المناهج التربوية، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- فتح الله، مندور عبد السلام، (٢٠٠١)، مشروع تعليم العلوم، الثقافة العلمية لكل الامريكان حتى عام ٢٠٦١، مجلة التربية، عدد ٣٦، ص٣١٨ص ٣٤١.
- قنصل، خليل. (١٩٩٨)، العالم الفلكي الراحل كارل ساغان، أحد عمالقة العلماء في القرن العشرين. المجلة الثقافية، (٤٣)، ص٣٦٥- ص٣٧٨.
- كاظم، أحمد خيري، وزكي، سعد يسن، (١٩٧٣)، تدريس العلوم، القاهرة: دار

النهضة العربية .

- نجم، فياض، والنعيمي، حميد مجول، (١٩٨١)، فيزياء الجو والفضاء، بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- نصار، تركي . (١٩٩٧)، آراء معلمي مرحلة التعليم الأساسي في برامج التلفاز التعليمية الموجهة لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة ابحاث جامعة اليرموك، ١٣، (٢ ب)، ١٥١-١٧٠ .
- هوكنج، ستيفن، (١٩٩٥)، الثقوب السوداء (ترجمة مصطفى إبراهيم فهمي)، أبو ظبي: المجمع الثقافي .
- هوكنج ستيفن، (١٩٩٨)، تاريخ موجز للزمان (ترجمة مصطفى إبراهيم فهمي)، القاهرة: دار الثقافة الجديدة .

** Bishop, Jeanne E. (1979) Astronomy and space sciences in the elementary curriculum? Yes. (ERIC Document Reproduction Service No 200081).*

** Fierro, Julieta. (2000). The Importance of Teaching Astronomy and the Role of Popularization. Proceedings of the 1st International conference on Astronomy and space science. (4-6 May, 1998). Al al-Bayt University. Mafraq, Jordan, pp. 233-243.*

** Roederer, Juan. (1997). Future challenges of space research. seminar, Physics dept., Yarmouk University, Feb 23, 1997.*

اثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب علىتحصيل طلبة الدراسات العليا في مقرر استخدام الحاسوب في التربية

د. ابراهيم محمد عبدالرحمن عرمان*

* استاذ مساعد/ كلية التربية/ قسم الدراسات العليا/ جامعة القدس/ فلسطين

ملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية على التحصيل . حيث تكونت عينة البحث من ٢٠ طالبا وطالبة مسجلين لمساق استخدام الحاسوب في التربية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ . وقد أجري البحث بتجريب استخدام هذه التقنية ، وذلك لمعرفة مدى نجاعتها في تحصيل الطلبة ، وقد جاءت نتائج البحث داعمة لنتائج البحوث التي تؤكد نجاعة استخدام هذه التقنية ، مما يدل على ان استخدامها له أثر على تحصيل الطلبة حيث تبين وجود نجاعة في استخدامها والتي تمثلت في وجود فرق دال إحصائي بين متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية . كذلك حققت هذه التقنية نجاعة في التحصيل لا تقل عن (٢ر١) كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك ، كذلك نجاعة لا تقل قيمتها عن (٦ر٠) كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان . وأخيرا كان لاستخدام هذه التقنية حجم تأثير أعلى من (١٤ر٠) على التحصيل . وعليه يوصي الباحث بأهمية توظيف تكنولوجيا التعليم واستخدامها ، وخاصة الوسائط المتعددة في التعليم لما لها من أثر على تحصيل المتعلمين .

Abstract

This research aimed at discovering the effectiveness of multimedia technology in using computer in education for the graduate students in developing learners' achievement. The study sample composed of 20 graduate students registered in the course titled "The Computer Usage In Education" in second semester 2004-2005. The research hypothesis were accepted which means that interactive multimedia based on computer has an effect on improving the students level of achievement, their achievement to the mastery degree (80%), and an effectiveness in achievement as it is measured with Blake's gain ratio (1.2), Mc-Gogian effectiveness ratio (0.6) and achieved a large size of effect more than (0.14) in achievement, depending on the result of research it is important to implement instruction technology, specialy multimedia in teaching.

مقدمة:

أدى التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر إلى تغييرات سريعة متلاحقة وثورة علمية وتقنية متنامية ومذهلة أفضت إلى تغيير مفهوم التربية الحديثة وألحت على السعي الحثيث إلى تطوير التعليم ليتماشى مع هذه التغيرات، حيث تلعب تكنولوجيا التعليم دورا بارزا مهما لما تقدمه من وسائل فنية لتوصيل المعلومات وتنمية المهارات بطريقة ناجعة، فضلا عن قدرتها على توفير بيئة تعليمية مرنة وقوية. حيث ان تطبيق هذه التقنية من الضرورات الأساسية لتطوير النظم التربوية والتعليمية وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم والتعلم في ضوء اعتماد أسلوب النظم الذي يع أساس تكنولوجيا التعليم. فتطوير العملية التعليمية وتحسين أدائها يعتمد إلى حد كبير على تضافر الجهود نحو تطبيق هذه التقنية؛ لأن تصميم التعليم والتدريس في استخدامها يتضمن توظيفا أمثل لمصادر التعلم، وتطبيقا أفضل لنظريات التعليم والتعلم والأساليب التعليمية التي تخلق بيئة تعليمية غنية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية في تجمعات الطلبة كافة سواء أكانوا في مجموعات كبيرة، أم كانوا في مجموعات صغيرة، أم على وجه الخصوص بشكل انفرادي، حيث توجد فيها تكنولوجيات عديدة لتفريد التعليم Istruction Individualizing الذي يعد مطلبا أساسيا في استخدام هذه التقنية؛ وذلك لاختلاف المتعلمين في قدراتهم الجسمية والعقلية وأنماطهم المعرفية والتعليمية، وقيمهم وانفعالاتهم واهتماماتهم ومدى تعلمهم وتفاعلهم مع استراتيجيات التعليم وطرقه وأساليبه التي تجعل من التعلم شيئا ممتعا بالنسبة لهم، فتفريد التعليم يواجه هذه المتغيرات في المتعلمين (الجزار، ٢٠٠٢).

كذلك تسعى هذه التكنولوجيا إلى تحسين كفاءة التعليم وزيادة فاعليته وايجاد الحلول لمشكلاته، وإعداد المعلم الكفي وتدريبه على استخدام الأجهزة والآلات الحديثة استخداما صحيحا وتزويده بالمعلومات الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب وطرق تقويم، كما تتيح للمتعلم افضل أساليب الحصول على المعرفة، حيث أنها تعتمد على التفكير وتسير في مراحل منظمة يعيشها كل متعلم أثناء سعيه للحصول على المعرفة واكتساب خبرات جديدة ترفع من شانه وتنمي ذاته؛ فهي لا تعني استخدام الآلات أو الأجهزة التعليمية أو المواد التعليمية أو المواقف التعليمية، ولكنها تعني في المقام الأول طريقة في التفكير فضلا عن أنها منهج في العمل وأسلوب في

حل المشكلات يعتمد في ذلك على اتباع مخطط أسلوب النظم لتحقيق أهدافها ويتكون هذا المخطط المتكامل من عناصر كثيرة تتداخل وتتفاعل معا بقصد تحقيق أهداف تربوية محددة، ويأخذ هذا الأسلوب بنتائج البحوث العلمية حتى يتمكن من تحقيق هذه الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في التكاليف.

يعتمد تفريد التعليم على استخدام أحد تكنولوجيات تكنولوجيا التعليم، وهي الوسائط المتعددة Multimedia، فهي تعمل على إثارة الدافع وتوفير الحافز وتهيئة الظروف المناسبة للتعلم، كما أنها تستدعي الخبرات السابقة وتمد المتعلمين بخبرات وتساهم في تنشيط استجابة المتعلم وقيامه بدور ايجابي وإكسابه مهارات متنوعة وتعديل اتجاهه وتنمية ميوله (المليجي، ١٩٩٢). وقد أثبتت دراسات عديدة مثل دراسة ربيع (٢٠٠١)، ودراسة (عرمان، ٢٠٠٤) نجاعة استخدام مثل هذه الوسائط وتحقيقها لعدة جوانب مهمة في مجال التعليم: التعليم الذاتي، وتخفيض عبء التلقين، وتوضيح تسلسل الأداء، وتوفير زمن التعلم، وزيادة مستوى التحصيل لدى المتعلمين. كما ظهرت أساليب عديدة لمواجهة الفروق في شخصية المتعلمين بحيث تتيح التفاعل النشط بين المتعلم وهذه الوسائط من خلال استراتيجياته المختلفة، كما يتيح الخطو الذاتي للمتعلم وعرض خطوات التعليم في ضوء تعلمه، هذا بالإضافة إلى إمكانية التشخيص والتعليم العلاجي. ونتيجة لعدم الرضا عن الاستخدام التقليدي للكمبيوتر في التعليم حدثت تطورات معاصرة في التعليم بمساعدة الحاسوب باعتماده على نظم الوسائط المتعددة التفاعلية Interactive Multimedia، ونظم CD-ROM ونظم الوسائط الفائقة Hypermedia في تقديم الخطوات التعليمية بالكلمة المكتوبة والسمعيات والرسوم والصور الثابتة والمتحركة (الجزار، ٢٠٠٠).

كذلك فان استخدام هذه الوسائط يسمح للمعلمين والطلبة التعمق في الموضوعات من زاوية أوسع عن طريق شمول المنظومة في الموضوع الواحد على أكبر قدر من المعلومات مع استخدام رسوم توضيحية ونصوص وصور متحركة وما إلى ذلك. وفي هذا السياق أكد التربويون على أهمية التقنيات التعليمية واعتبروها إحدى الدعامات التي لا غنى عنها في العملية التعليمية وان استخدامها يوفر ظروفا بيئية أكثر ملاءمة للدارسين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعلمهم (العمري، ٢٠٠٣). كذلك اعتبرت الأجهزة التعليمية ذات جانب مهم في إمداد الفرد من خلال التوجيه الفردي بالمعارف والمهارات التي لم يتمكن من تحقيقها المدرس في الموقف التعليمي التقليدي.

وقد أشار العديد من الدراسات إلى أن استخدام الحاسوب يرفع من مستوى التحصيل

ويختصر في الوقت ما نسبته ٣٠ إلى ٩٠٪ . وهناك دراسات توصلت الى ان استخدام الحاسوب في طرائق التدريس يرفع التحصيل إلى ما نسبته ٣٠٪ بزمن أقل بنسبة ٤٠٪ مقارنة بالطريقة التقليدية، يفهم هذا مما أشار إليه العمري (٢٠٠٣) . وقد أجرى العمري (٢٠٠٣) دراسة حول أثر الحاسوب التعليمي في أسلوب تدريس البحث والاستقصاء العلمي في فهم المعلومات الجغرافية لطلبة الخامس الأساسي، حيث أظهرت النتائج نجاعة استخدام الحاسب في تفعيل طريقة التدريس الاستقصائي، وأكدت النتائج أيضا على أهمية الحاسب والوسائط المتعددة (برامج تعليمية) في تحسين العملية التعليمية، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، إضافة إلي رفع كفاءة التدريس. وفي دراسة أيونيشاي (٢٠٠٠) Lee . Eunchae A . حول فعالية استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، توصلت الدراسة إلى أن استخدام هذه الوسائط أكثر نجاعة في التدريس من الطريقة التقليدية. كذلك بينت الدراسات المختلفة أن الإنسان يستطيع أن يتذكر ٪٢٠ مما يسمعه، ويتذكر ٪٤٠ مما يسمعه ويراه، أما إن سمع ورأى وعمل فإن هذه النسبة ترتفع إلى حوالي ٪٧٠ بينما تزداد هذه النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه من خلال هذه الطرق تراسي (Traci (٢٠٠١ .

الشعور بالمشكلة:

أسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في تطوير العملية التعليمية والتربوية وذلك بتوفير العديد من الوسائط التعليمية الحديثة التي كان من شأنها توفير مناخ تعليمي وتربوي يمكن الطالب والمعلم من تحقيق الغاية والهدف للعملية التعليمية. ونظرا لقلة استخدام هذه التكنولوجيا (على حد علم الباحث) في جامعة القدس حددت مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم ولا سيما تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب (Interactive Multimedia). وعليه اتجه الباحث إلى إجراء البحث الحالي للكشف عن اثر استخدام هذه الوسائط .

أهمية الدراسة:

أخذ المتخصصون في الجامعات على عاتقهم إدخال الحاسوب في التعليم لإثراء العملية التعليمية والمناهج الجديدة في المدارس والجامعات، ولقد لقيت تقنيات الوسائط المتعددة اهتماما خاصا لتطوير الطريقة التعليمية، ويمكن القول إن الفئة الأكثر فائدة في هذا المجال

هي فئة طلبة الجامعات والمعاهد العليا وذلك لتوفر التقنيات اللازمة. وعليه ولمواكبة عجلة التطور في هذا المجال جاء هذا البحث للكشف عن اثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة على التحصيل.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية على تحصيل طلبة الدراسات العليا في مقرر استخدام الحاسوب في التربية.

اسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الكشف عن أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلبة الدراسات العليا في مقرر استخدام الحاسوب في التربية من خلال الاجابة عن الاسئلة الآتية:

١- هل تحقق الوسائط المتعددة نجاعة في تحصيل طلبة الدراسات العليا؟
٢- هل تحقق الوسائط المتعددة حجم تأثير كبير على تحصيل طلبة الدراسات العليا؟
٣- هل تحقق الوسائط المتعددة كفاءة في تحصيل طلبة الدراسات العليا؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة حولت إلى الفرضيات الآتية.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح التطبيق البعدي.
٢- توجد نجاعة في استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على تحصيل الطلبة في مقرر استخدام الحاسوب في التربية، ويندرج تحت هذا الفرض الفروض الفرعية الآتية:

٢-١ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية.

٢-٢ تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط نجاعة في التحصيل لا تقل عن (١٫٢) كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك.

٢-٣ تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي نجاعة في التحصيل لا تقل قيمتهاعن (٦ر٠) كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان .

٣- تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط حجم تأثير أعلى من (١٤ر٠) على التحصيل .

٤- تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي كفاءة في التحصيل أكبر من ٨٠/ ٨٠ (٨٠ ٪ من الدرجة الكلية / يحصل عليها ٨٠٪ من الطلبة على الأقل) .

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٢٠ طالبا من طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس المسجلين لمساق استخدام الحاسوب في التربية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ .

حدود البحث:

اقتصر البحث على الطلبة المسجلين لمساق استخدام الحاسوب في التربية في الفصل الثاني ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

منهج البحث:

المنهج التجريبي : استخدم الباحث التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة مع استخدام القياس القبلي والقياس البعدي في التحصيل ، كما في الشكل الآتي :

مجموعات البحث	القياس القبلي	الوسائط المتعددة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	خ١	X	خ٢

حيث : خ١ القياس القبلي للاختبار التحصيلي ، خ٢ القياس البعدي للاختبار التحصيلي ، X المتغير المستقل/ الوسائط المتعددة .

الطريقة والاجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس للعام الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥. حيث بلغت عينة الدراسة الطلبة المسجلين لمقرر استخدام الحاسوب في التربية كافة.

أداة البحث:

الاختبار التحصيلي: الخطوات التي مر بها إعداد الاختبار التحصيلي:

(١) تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى تحصيل طلبة عينة البحث في مقرر استخدام الحاسوب في التربية باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب.

(٢) تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس الأهداف التعليمية التي تمثل ٤٠٪ من مقرر استخدام الحاسوب في التربية.

(٣) صياغة الصورة المبدئية للاختبار:

أ - صياغة مفردات الاختبار:

أعد الاختبار التحصيلي باستخدام أسئلة الاختبار من متعدد، وذلك لمرونتها، وتعدد أساليب صياغتها، وسهولة تصحيحها والمعدلات العالية لثباتها وصدقها، كذلك السرعة والسهولة في إجابتها.

ا - بناء الاختبار: تكون الاختبار التحصيلي من (١٠٠) مفردة.

ب - ثبات الاختبار التحصيلي:

حسب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معامل كرونباخ الفا حيث بلغت ٧٣٩٣ر٠ وهي مناسبة لأغراض البحث العلمي. الملحق (١).

تجربة البحث:

جرب الباحث في هذه الخطوة الوسائط المتعددة القائمة على الحاسوب في صورتها النهائية وذلك للحكم على مدى نجاعتها في تحصيل الطلبة في مقرر استخدام الحاسوب في التربية، وقد أجريت تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي: اختبر طلبة عينة البحث من الطلبة المسجلين لمقرر

استخدام الحاسوب في التربية في الفصل الثاني٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، وبعد أسبوع من عمل الامتحان القبلي درسوا الوسائط المتعددة التفاعلية في جلستين كل جلسة ٣ ساعات، وبعد ذلك أجري الامتحان البعدي لهم.

حساب المتغيرات والمعالجة الإحصائية:

أولا) لقياس مستوى النجاعة تم استخدام المعادلتين الآتيتين:

١- النسبة المعدلة للكسب لبلاك = (س-ص)/(د-ص) + (س-ص)/د حيث

س: تمثل الدرجة الكلية في الاختبار البعدي، ص: تمثل الدرجة الكلية في الاختبار القبلي، د: النهاية العظمى لدرجة الاختبار.

وتتراوح هذه النسبة بين (٠، ٢)، ويعتبر البرنامج ناجعا بدرجة مقبولة إذا لم تقل قيمة هذه النسبة عن (٢ر١).

٢- نسبة الكسب لماك جوجيان:

هي متوسط نسبة الكسب في التحصيل، أو هي النسبة بين متوسط الكسب الفعلي لدى طلبة عينة البحث ومتوسط الكسب المتوقع، وتحسب بالمعادلة الآتية لماك جوجيان

$$G.R = (Y-X) / (P-X)$$

حيث: X: متوسط درجات طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي. : متوسط درجات طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي. P: النهاية العظمى للاختبار التحصيلي القبلي / البعدي (١٠٠ درجة).

ثانيا) ولحساب حجم التأثر تم استخدام العلاقة الآتية: $\eta^2 = t^2 / (t^2 + d_f)$

حيث:

η^2: حجم التأثير، t^2: مربع الإحصاءة (t) المحسوبة، d_f: درجات الحرية

٤) الاحصاء التكراري.

٥) الاحصاء الوصفي.

٦) اختبار ت (t).

المعالجة الإحصائية للبيانات: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS؛ حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب

المئوية، و t-test of correlated means .

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا التعليم: عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعليم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعليم أكثر نجاعة.

الوسائط المتعددة التفاعلية: مزيج من الوسائط المختلفة الثابتة والمتحركة التي ترتبط بالحاسوب لتشير إلى المزيج من الأصوات والصور في أجهزة مختلفة والمدمجة من خلال الحاسوب في شكل برنامج تفاعلي.

النظام: مجموعة من الأجزاء وعلاقات ناجعة قائمة بين هذه الأجزاء لتحقيق هدف أو أكثر.

تفريد التعليم: تفاعل المتعلم بمفرده وبدون معلم مباشر مع مصادر التعلم التي تقوم بالاجراءات أو الأنشطة أو الأحداث التعليمية كافة.

التحصيل: قياس درجات الطلبة بعد دراستهم مقرر ما، واجرائيا في هذا البحث هو قياس درجات طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والذين درسوا هذا المقرر باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي.

حجم التأثر: مقدار التغير الذي يحدثه تأثير المتغير المستقل والمتمثل في الوسائط المتعددة التفاعلية على تحصيل الطلبة.

نتائج البحث وتفسيرها

اختبار الفرضيات الإحصائية: لاختبار صحة الفرضيات الإحصائية للبحث استخدم برنامج SPSS والأساليب الإحصائية، المناسبة، والجدول (١) يوضح الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic وأعداد أفراد العينة والمتوسط والانحراف المعياري، النسبة المعدلة للكسب لبلاك، النجاعة (نسبة الكسب لماك جوجيان).

الجدول (١):

الإحصاء الوصفي (المتوسط – الانحراف المعياري)

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي	٢٠	٤٦ر٩٥	٤ر٨٨
التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي	٢٠	٨٩ر١٠	٣ر٨٥
النسبة المعدلة للكسب لبلاك	٢٠	١ر٢١٥	٠ر١٢٤
نسبة الكسب لماك جوجيان (النجاعة)	٢٠	٠ر٧٩٤	٠ر٠٧٥

أولا : اختبار صحة الفرضية الأولى : لاختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠ر٠٥) بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي "، حسبت متوسطي درجات طلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وكذلك الانحراف المعياري، والفرق بين المتوسطات، ويمثل الجدول الآتي الجدول (٢) الإحصاء الوصفي لذلك.

الجدول (٢)

الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	العدد	المتوسط	فرق المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	٢٠	٤٦ر٩٥	٤٢ر١٥	٣ر٨٥
البعدي	٢٠	٨٩ر١٠		

استخدام اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل .

الجدول (٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	المتوسط	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة	الدلالة
القبلي	٢٠	٤٦ر٩٥	١٩	١٠ر٥٧	٠ر٠٠١	دالة
البعدي	٢٠	٨٩ر١٠				

يتضح من نتائج الجدول (٣) ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٨٩ر١٠) عن المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٤٦ر٩٥)، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٤٢ر١٥)، وبحساب قيمة (t) لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو واضح من الجدول (٣) وجد أنها تساوي(١٠ر٥٧) عند درجات الحرية (١٩)، أي أنها دالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح التطبيق البعدي، ولهذا قبلت هذه الفرضية، وهذا يعني أن الوسائط المتعددة التفاعلية لها أثر ناجع في رفع مستوى التحصيل للطلبة.

ثانيا: اختبار صحة الفرضية الثانية وفرضياتها الإحصائية المشتقة:

اختبار صحة الفرضية الفرعية الأولى المشتقة من الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠ر٠٥) بين متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (٨٠/ ١٠٠ من الدرجة الكلية)"، حسب متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والانحراف المعياري، ويمثل الجدول الآتي الجدول (٤) الإحصاء الوصفي.

الجدول (٤)

الإحصاء الوصفي للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٠	٨٩ر١٠	٣ر٨٥

استخدم اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (١٠ر٨٩)، ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية (١٠٠) حيث بلغت النهاية العظمى للاختبار التحصيلي (١٠٠درجة)، والجدول (٥) يوضح نتائج التحليل .

الجدول (٥):

الفرق بين متوسطات درجات الطلبة / التطبيق البعدي للاختبار ودرجة التمكن (٨٠٪)

الجموعة	العدد (ن)	المتوسط	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة	الدلالة
عينة البحث	٢٠	١٠ر٨٩	١٩	٥٧ر١٠	٠٠١ر٠	دالة

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (١٠ر٨٩)، وبحساب قيمة (t) لدلالة الفرق بين المتوسط المحسوب (١٠ر٨٩) ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية (١٠٠)، وجد أنها تساوي (٥٧ر١٠) عند درجات الحرية (١٩)، أي أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥ر٠)، ولهذا قبل هذا الفرض، أي أنه يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن ٨٠٪ من الدرجة الكلية، وهذا يعني أن طلبة عينة البحث وصلوا لمستوى التمكن (٨٠٪) من الدرجة الكلية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يعني أن الوسائط المتعددة لها أثر فعال في رفع مستوى تحصيل الطلبة لدرجة التمكن (٨٠٪) من الدرجة الكلية .

٢-٢ اختبار صحة الفرضية الفرعية الثانية المشتقة من الفرضية الرئيسة الثانية : التي تنص على أن "تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي نجاعة في التحصيل لا تقل قيمتها عن (٢ر١) كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك"، وحسب المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المعدلة للكسب لبلاك، ويوضح الجدول (٦) الإحصاء الوصفي لها .

الجدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري للنسبة المعدلة للكسب لبلاك

الجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٠	٢١٥ر١	١٢٤ر٠

من نتائج الجدول (٦) يتضح أن المتوسط المحسوب للنسبة المعدلة للكسب لبلاك (٢١٥ر١) والتي هي أكبر من (٢ر١)، وبالآتي فإنه قبل هذا الفرض، وهذا يعني أن الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط حققت نجاعة في التحصيل قيمتها (٢١٥ر١) كما تقاس بالنسبة المعدلة للكسب لبلاك .

٢-٣اختبار صحة الفرضية الفرعية الثالثة المشتقة من الفرضية الرئيسة الثانية: والتي تنص على أن "تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي ناجعة في التحصيل لا تقل قيمتها عن (٦ر٠)، كما تقاس بنسبة الكسب لماك جوجيان"، وحسب المتوسط والانحراف المعياري لنسبة الكسب لماك جوجيان، ويوضح الجدول (٧) الإحصاء الوصفي لها.

الجدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري لنسبة الكسب لماك جوجيان

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عينة البحث	٢٠	٧٩ر٠	٠٥٧ر٠

من نتائج الجدول (٧) يتضح أن المتوسط لنسبة الكسب لماك جوجيان التي حققها طلبة عينة البحث(٧٩ر٠)، وهي أعلى من القيمة (٦ر٠). وبالتالي فقد قبل هذا الفرض، وهذا يعني أن الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي حققت نجاعة في التحصيل أكبر من (٦ر٠) كما تقاس بنسبة الكسب "لماك جوجيان".

ثالثا: اختبار صحة الفرضية الثالثة: والتي تنص على أن " تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط له حجم تأثير أعلى من (١٤ر٠) على التحصيل"، استخدمت قيمة (t) التي تساوي (٥٧ر١٠) والموضحة بالجدول (٣) لتحديد حجم التأثير، والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل.

الجدول (٨)

قيمة η2 ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	مقدار حجم التأثر
الوسائط المتعددة التفاعلية	التحصيل	٠ر٨٥	كبير

يتضح من الجدول (٨) أن الوسائط المتعددة حققت حجم تأثير كبيراً على مستوى تحصيل الطلبة

η^2 < ٠ر٠١ — حجم تأثير صغير

٠ر٠٦ < η^2 < ٠ر١٤ — حجم تأثير متوسط

٠ر١٤ ≤ η^2 — حجم تأثير كبير

وبالتالي قبل هذا الفرض، وهذا يعني أن الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط لها تأثير كبير على تحصيل الطلبة لمقرر استخدام الحاسوب الذي تشمله الوسائط المتعددة التفاعلية.

رابعا: اختبار صحة الفرضية الرابعة: التي تنص على أن "تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي لها كفاءة في التحصيل أكبر من ٨٠/ ٨٠" حسبت المتوسطات والانحراف المعياري حيث:

١- حددت الدرجة المئوية (٨٠٪) من الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي (١٠٠) وهي ٨٠ بطبيعة الحال.

٢- حصرت تكرارات أفراد عينة البحث الذين حصلوا على الدرجة ٨٠ فأعلى فوجدهم (١٧) وبالآتي تكون نسبتهم (٨٥٪).

٣- حسبت كفاءة برنامج الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب فكانت مساوية (٨٠/ ٨٥)، لذا يمكن استنتاج أن برنامج الوسائط المتعددة التفاعلية قد حقق كفاءة أعلى من (٨٠/ ٨٠) وهذا يؤكد صحة الفرض البحثي الثالث، وهو "تحقق الوسائط المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب التعليمي كفاءة في التحصيل أكبر من (٨٠/ ٨٠).

توصيات البحث:

-إجراء دراسات وأبحاث شبيهة بالبحث الحالي في مقررات دراسية مختلفة .
-تصميم برامج تعليمية تعتمد على تكنولوجيا التعليم في مختلف المراحل التعليمية .
-استخدام الوسائط المتعددة في التدريس .

المراجع العربية والأجنبية

١. الجزار، عبداللطيف. (٢٠٠٢). مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية. القاهرة وحدة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتدريب وحدة ذات طابع خاص بكلية البنات، جامعة عين شمس.

٢. العمري، أكرم. (٢٠٠٣). اثر الحاسوب التعليمي في اسلوب تدريس البحث والاستقصاء العلمي في فهم المعلومات الجغرافية لطلبة الصف الخامس الاساسي. جرش للبحوث والدراسات، الاردن، المجلد السابع العدد الثاني.

٣. المليجي، حسنيه. (١٩٩٢). استخدام مدخل الوسائط المتعددة في تدريس وحدة استثمار الإنسان للطاقة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي: دراسة تجريبية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٤. خميس، محمد. (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

٥. ربيع، أنهار. (٢٠٠١). أثر تصميم منظومة تعليمية قائمة على الحاسوب التعليمي متعدد الوسائط على تحصيل الطالب المعلم لبعض المفاهيم العلمية. رسالة ماجستير، كلية البنات. جامعة عين شمس.

٦. عرمان، ابراهيم. (٢٠٠٤). فعالية استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية التحصيل والاتجاهات في مقرر مقترح في المعلوماتية لطلبة قسم الحاسوب بجامعة القدس واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. كلية البنات، جامعة عين شمس.

7. Bailey. S. (1987). Using the Computer in Middle School Social Studies. The Social Studies. 78(1) pp23-25.

8. Chamber, J.A & Sprecher, J.O. (1983). Computer Asssisted Instruction, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall).

9. Dick,W., & Crey, L. (1990). The Systematic Design of Instruction, (3rd, ed.). Glenview,II. Scott, Foresman.

10. Eun-Chae A. Lee. A (2000): Study of The Effectiveness of Interactive Multimedia In Adult ESL Education, The State University of New Jersy.

11. Heinch, R., et al. (1996). Instructional Media and Technologies for Learning. New Jersey: Englwood Cliffs.

12. Traci, J. (2001): Video and Multimedia for math and Science Instruction, Journal of computers in Math Science Teaching, V.l. 13, No. 2. (ERIC EJ 498298).

الملحق (١)

الامتحان التحصيلي

اختر الرمز المناسب لكل مما يلي :

س١ يقع مجال الوسائط المتعددة التفاعلية في :

أ) تكنولوجيا المعلومات ج) تكنولوجيا المرئيات والسمعيات

ب) تكنولوجيا الاتصالات د) أ+ب

س٢ من عناصر الوسائط المتعددة :

أ) الصوت ج) الرسوم الخطية والمتحركة

ب) الموسيقى د) جميع ما ذكر

س٣ تستخدم للتعبير عن الاشياء المتحركة والمتغيرة :

أ) الموسيقى ج) الرسوم المتحركة

ب) الرسوم الخطية د) أ+ب

س٤ يرى العالم "تراسي Traci“ ان الانسان يستطيع ان يتذكر ٢٠٪ مما :

أ) يسمعه ج) يكتبه

ب) يقرأه د) يشاهده

س٥ يعرف عبداللطيف الجزار الوسائط المتعددة بانها :

أ) بناء وتصميم النظم التعليمية ج) استخدام الصور الساكنة والمتحركة

ب) عرض المحتوى باستخدام وسائط لغة مكتوبة د) جميع ما ذكر

س٦ مفهوم الوسائط المتعددة هو :

أ) تكنولوجيا عرض المعلومات ج) استرجاع وبث المعلومات المعالجة آليا

ب) تكنولوجيا تخزين المعلومات د) جميع ما ذكر

س٧ يرى العالم "غالبريث Galbraith“ ان الوسائط المتعددة تكنولوجيا حديثة تقوم على :

أ) اثارة الحواس المختلفة لمستخدم هذه التكنولوجيا ج) اثارة ملكة الحفظ للمستخدم
ب) اثارة حاسة البصر للمستخدم د) اثارة دافعية التعلم للمستخدم

س٨ يمكن التعامل مع النصوص المكتوبة من خلال :
أ) الفأرة ج) القلم الضوئي
ب) لوحة المفاتيح د) جميع ما ذكر

س٩ البرامج الآتية خاصة بالوسائط المتعددة عدا واحدة هي :
أ) Media Player ج) Power DVD
ب) Real Player د) Microsoft Word

س١٠ برنامج Macromedia Director من برامج نظم الآتيف القائمة على :
أ) البطاقات ج) الايقونات
ب) الزمن د) ب+ج

س١١ الوسائط المتعددة قد تكون :
أ) نصا ج) رسوما وحركة
ب) صوتا د) جميع ما ذكر

س١٢ يتذكر الانسان أكثر من ٧٠٪ كما يقول العالم "تراسي Traci" اذا ما :
أ) سمع وقرأ ج) سمع ورأى وعمل وتفاعل
ب) قرأ وكتب د) اذا ما جد وسهر

س١٣ يرى "لومز Looms" ان الوسائط المتعددة نظام يرتبط بعرض المعلومات للمستخدم على شاشة الحاسوب في شكل
أ) نصوص وأرقام ج) أصوات
ب) صور ثابتة ومتحركة د) جميع ما ذكر

س١٤ يمكن استخدام الوسائط المتعددة في :
أ) مكان محدد ج) حالة محددة
ب) زمان محدد د) أي وقت واي مكان ومن قبل فرد آو أفراد

س١٥ تجعل الوسائط المتعددة عملية التعليم أكثر :

أ) صعوبة ج) مللا

ب) سهولة د) تشويقا

س١٦ تعرف نظم الآتيف المبنية على البطاقات بأنها نظم الآتيف المبنية على :

أ) الشاشات ج) الصفحات

ب) الاطارات د) جميع ما ذكر

س١٧ تساعد الوسائط المتعددة في زيادة نجاعة :

أ) التعليم ج) الاثارة

ب) التعلم د) أ+ب

س١٨ تعتبر نظم الآتيف المبنية على البطاقات من :

أ) ابسط ادوات الآتيف ألفة للمستخدم ج) أكثر ادوات الآتيف ندرة واستخداما

ب) أعقد أدوات الآتيف بالنسبة للمستخدم د) ب+ج

س١٩ تساعد الوسائط المتعددة في التغلب على حواجز :

أ) الزمان ج) المكان

ب) الفروق بين المتعلمين د) أ+ج

س٢٠ تزيد الوسائط المتعددة من معدل التفاعل بين :

أ) المعلم والمتعلم ج) المتعلم والمادة التعليمية

ب) المعلم والمادة التعليمية د) المتعلمين

س٢١ تجعل الوسائط المتعددة عملية تعليم وتعلم الخبرات العلمية امرا :

أ) ممكنا ج) مستحيلا

ب) معقدا د) مريحا

س٢٢ يتم عرض المحتوى باستخدام نظم الآتيف المبنية على البطاقات :

أ) متتاليا ج) بصورة عكسية

ب) عشوائيا د) ب+ج

س٢٣ تتميز نظم الآتيف القائمة على "الايقونات Icons" ب :

أ) عدم استخدامها في النواحي التجارية   ج) صعوبة استخدامه

ب) وجود عدد من الايقونات والتي ترمز لوظائف معينة   د) أ+ج

س٢٤ نظم الآتيف المبنية على الايقونات مقارنة بنظم تاليف البطاقات أكثر :

أ) تعقيدا   ج) استخداما

ب) سهولة   د) ب+ج

س٢٥ تستخدم نظم الآتيف المبنية على الزمن عند تقديم رسالة لها :

أ) بداية ونهاية   ج) يمكن تشغيلها بسرعة محددة

ب) منظمة في تسلسل متتابع   د) جميع ما ذكر

س٢٦ النصوص المكتوبة "Texts" من عناصر الوسائط المتعددة والتي هي كل ما تحتويه الشاشة من :

أ) بيانات مكتوبة   ج) صور

ب) ايقونات   د) ب+ج

س٢٧ أثر الرسومات المتحركة على المستخدم اكثر :

أ) تشتيتا   ج) اثارة وتأثيرا عليه

ب) جذبا لانتباهه   د) ب+ج

س٢٨ البرامج التطبيقية (Applications Programs) هي البرامج الخاصة :

أ) بنظام الحاسوب   ج) بلغات البرمجة

ب) بتطبيقات المستخدم   د) جميع ما ذكر

س٢٩ عناصر تكنولوجيا المعلومات هي :

أ) الاجهزة المادية Hardware   ج) الانسان

ب) البرمجيات Software   د) جميع ما ذكر

س٣٠ التكنولوجيا هي :

أ) الأسلوب المنهجي للتنظيم الذي نتبعه

ب) الحاسوب وما يتصل به من ادوات اتصال وبرمجيات

ج) استخدام الآلات التكنولوجية الحديثة ومنها الحاسوب
د) منظومة تحتوي على البرمجيات والاجهزة

س٣١ ان دول المستقبل الغنية هي التي تعمل على استغلال ثمار الثورة :
أ) التكنولوجية ج) المعلوماتية
ب) الصناعية د) أ+ب

س٣٢ "التكنولوجيا تنقل المعرفة لكن الانسان هو الذي يتعلم" القائل هو :
أ) غالبريث ج) تراسي
ب) عبداللطيف الجزار د) ميلور

س٣٣ من مميزات تكنولوجيا المعلومات :
أ) تقليص المسافات أي جعل كل الاماكن –الكترونيا– متجاورة
ب) تقليص الوقت أي ان الوقت المطلوب للاستجابة سيتناقص
ج) اختصار جهد البحث د) أ+ب

س٣٤ "ان اقامة تعليم متطور يرتبط بتكنولوجيا المعلومات سيؤثر على النقلة الحضارية للمجتمعات" القائل هو :
أ) محمد محمد الهادي ج) عبداللطيف الجزار
ب) غالبريث د) ميلور

س٣٥ "ان القرن الحادي والعشرين سيشهد عناية فائقة في استخدامات تكنولوجيا المعلومات" القائلان هما :
أ) هولوي وتراسي ج) ميلور واوهلر
ب) اوهلر وهولي د) تراسي وميلور

س٣٦ المعلومات هي :
أ) التعليمات وكيفية التعامل معها حاسوبيا
ب) المعطيات الناتجة عن معالجة البيانات يدويا
ج) المعطيات الناتجة عن معالجة البيانات حاسوبيا
د) البيانات المعالجة يدويا آو حاسوبيا آو بالحالتين معا

س٣٧ ليس من خصائص المعلومات الجيدة :

أ) الدقة
ب) الوضوح
ج) المرونة
د) الصعوبة

س٣٨ مجتمع المعلومات هو الذي يتعامل مع المعلومات في :

أ) جميع نواحي حياته بطريقة منظمة
ب) جميع نواحي حياته بطريقة عشوائية
ج) نواحي حياتيه معينة فقط .
د) النواحي التكنولوجية والمعلوماتية فقط

س٣٩ تكنولوجيا المعلومات هي :

أ) الحصول على المعلومات
ب) اختزان المعلومات ونقلها
ج) استخدام الحاسبات والاتصالات عن بعد
د) جميع ما ذكر

س٤٠ خصاص المعلومات الجيدة التي :

أ) يمكن الحصول عليها بسهولة وسرعة
ب) تتصف بالصحة والدقة
ج) تتصف بالموضوعية والمرونة
د) جميع ما ذكر

س٤١ أسهمت تكنولوجيا المعلومات في :

أ) تعميق مفاهيم البحث الآلي والتخزين لكميات هائلة من المعلومات
ب) تيسير البحث واسترجاع المعلومات
ج) تقليل وقت الحصول على المعلومات
د) جميع ما ذكر

س٤٢ تنبع أهمية تكنولوجيا المعلومات :

أ) القدرة على التعامل مع التجارة الالكترونية .
ب) اكتساب الخبرات في التعامل مع الحاسوب
ج) مواكبة التطور والتقدم لتوفير الوقت والجهد .
د) نقل المعلومات ومعالجتها وتخزينها

س٤٣ شبكة المعلومات هي ارتباط مجموعة حاسبات آلية عن طريق بعض البطاقات والدوائر الالكترونية متواجدة في :

أ) مكان ما
ب) دولة ما
ج) دولتين متجاورتين
د) ب+ج

س٤٤ معلومات شبكة الإنترنت تتصف :

أ) الغموض ج) الصعوبة

ب) الوضوح د) التضليل

س٤٥ للربط مع شبكة المعلومات لا بد من توافر :

أ) جهاز حاسوب وبرامج خاصة ج) خبير للقيام بعملية الربط

ب) محلل شيفرة وخط هاتف ومزود خدمة الشبكة د) أ+ب

س٤٦ الشبكة الحاسبية هي ما يستخدم لربط :

أ) الشاشة والطابعة مع الحاسوب

ب) الهاتف مع الحاسوب

ج) جهازي حاسب آو اكثر من اجل تبادل المعلومات د) أ+ب

س٤٧ من الشبكات الحاسبية Computer Network

أ) WIN ج) LAN

ب) WAN د) ب+ج

س٤٨ الثقافة الحاسوبية هي :

أ) مدى امتلاك الشخص معلومات عن الحاسوب

ب) مدى امتلاك الشخص معلومات أساسية عن الحاسوب .

ج) علم تطبيقات الحاسوب وبرمجياته .

د) القدرة على كتابة برامج

س٤٩ LAN تعني :

أ) الشبكة العالمية للانترنت ج) الشبكة العنكبوتية

ب) الشبكة المحلية د) شبكة الاتصالات

س٥٠ لكل حاسب مضيف على شبكة المعلومات :

أ) عنوان فريد به ج) ثلاثة عناوين فقط

ب) عنوانين (محلي ، خارجي) د) لا حصر للعناوين

س٥١ ليس من المجالات الموضوعية للعنونة على شبكة المعلومات :
أ) com للمنظمات التجارية	ج) doc للنصوص
ب) edu للمؤسسات التعليمية	د) int للمنظمات الدولية

س٥٢ TCP /IP هو برنامج :
أ) لمعالجة النصوص	ج) احصائي
ب) يمكن من نقل الملفات الالكترونية	د) أ+ج

س٥٣ لكل من أدوات الابحار والبحث لغة :
أ) بحث محددة	ج) مشتركة لكل الادوات
ب) تفاعل محددة	د) أ+ب

س٥٤ انشئ اول متصفح ويب عام :
أ) ١٩٦٦	ج) ١٩٩٠
ب) ١٩٧٠	د) ١٩٩٢

س٥٥ من أدوات الابحار والبحث :
أ) Yahoo	ج) Infoseek
ب) Hotmail	د) جميع ما ذكر

س٥٦ تمول أدوات الابحار والبحث من قبل :
أ) الجامعات	ج) الاعلانات
ب) رسوم الوصول للشبكة	د) جميع ما ذكر

س٥٧ شبكة المعلومات هي :
أ) شبكة للأغراض العسكرية
ب) شبكة لمجموعة حوا سيب تخدم مؤسسة معينة فقط
ج) عملية الاتصال بين شبكات يحكمها نظام معين
د) شبكة حوا سيب ضخمة

س٥٨ يمكن الحصول من خلال شبكة المعلومات على المعلومات :
أ) العلمية	ج) العسكرية
ب) التجارية	د) جميع ما ذكر

س٥٩ شبكة الحاسوب هي :
أ) مجموعة من ألحوا سيب لتبادل المعلومات بينها
ب) التي لها القدرة على العمل المتواصل
ج) التي تمكن من الحصول على نتائج دقيقة
د) تشتمل على جهازي حاسوب على الاكثر

س٦٠ شبكة المعلومات مصدر من مصادر :
أ) الموسيقى ج) التجارة
ب) المعرفة د) جميع ما ذكر

س٦١ المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت :
أ) ثابتة لا تتغير ج) مضلله
ب) تحدث د) غير موثوق بها

س٦٢ شبكة الإنترنت تملكها :
أ) الدول الغنية ج) ليس لها مالك محدد
ب) الدول الصناعية د) أ+ب

س٦٣ مجتمع الإنترنت هم :
أ) الافراد الذين يملكون اجهزة حاسوب ج) طلبة الجامعات
ب) الذين لهم اشتراكات مع شبكة الإنترنت د) أ+ج

س٦٤ يتم الاتصال بشبكة المعلومات من خلال جهاز يسمى :
أ) Screen ج) Modem
ب) Plotter د) Scanner

س٦٥ المساحة التخزينية للقرص المرن :
أ) ٤ , ١ ميجا بايت ج) ٤ , ١ بايت
ب) ٤ , ١ كيلو بايت د) ٤ , ١ جيجا بايت

س٦٦ يمكن استخدام شبكة المعلومات في :
أ) البيت ج) مقاهي الإنترنت
ب) الجامعة د) جميع ما ذكر

س٦٧ الجزء الرئيسي من الحاسوب الذي يقوم بالعمليات الحسابية والمنطقية :

أ) WAN
ج) CPU
ب) RAM
د) ROM

س٦٨ يقوم الحاسوب بعمليات :

أ) ادخال البيانات
ج) اخراج النتائج للحصول على المعلومات
ب) معالجة البيانات
د) جميع ما ذكر

س٦٩ WWW هو بروتوكول :

أ) التحكم في الاتصال
ج) العميل ويعني نسيج العالم الواسع
ب) خاص بالبريد الالكتروني
د) ليس له علاقة بالانترنت

س٧٠ التعليم عن بعد هو :

أ) استخدام الوسائط المتعددة والاجهزة الحديثة في التعليم عن طريق شبكة المعلومات
ب) الاتصال بشبكة الإنترنت للحصول على بعض المعلومات
ج) استخدام الحاسوب في التعليم
د) استخدام المراسلة في التعليم

س٧١ الادوات والاجهزة اللازمة لتطبيق مفهوم التعليم عن بعد :

أ) جهاز الحاسوب والانترنت
ج) مركز المعلومات والفريق البرمجي
ب) الوسائط المتعددة ومككوناتها
د) جميع ما ذكر

س٧٢ التشارك (On-Line) هو :

أ) استخدام قدرات الحاسوب بتقسيم زمن الاستخدام
ب) استخدام زمن ال CPU
ج) بيئة المستخدم عن طريق التفاعل مع الحاسوب
د) استخدام قدرات الحاسوب بطريقة مباشرة

س٧٣ لطباعة صفحة آو صفحات من شبكة المعلومات نستخدم :

أ) brint
ج) print
ب) list all
د) copy

س٧٤ نستخدم الإنترنت لانه :
أ) مثال واقعي للحصول على المعلومات
ب) يساعد على العمل والتعلم والتعاون الجماعي
ج) الاتصال بالعالم باسرع وقت وبأقل كلفة
د) جميع ما ذكر

س٧٥ للربط مع شبكة الإنترنت نحتاج الى :
أ) اشتراك ، موديم ، خط هاتف ، احد التطبيقات الخاصة بالانترنت مثل Netscape
ب) لا يمكن الدخول للانترنت من البيت
ج) لا حاجة للموديم
د) لا حاجة لخط الهاتف

س٧٦ للبحث عن موقع آو موضوع معين فاننا نستخدم :
أ) refresh
ب) forward
ج) search
د) back

س٧٧ لاظهار قائمة باسماء المواقع والصفحات التي تم الدخول اليها على شبكة المعلومات فاننا نستخدم :
أ) backup
ج) history
ب) list
د) save

س٧٨ للاشتراك في شبكة المعلومات نحتاج الى كلمة سر والتي تكون :
أ) صعبة التذكر
ج) صعوبة تخمينها من الآخرين
ب) سهولة تخمينها من الآخرين
د) لا حاجة لكلمة سر

س٧٩ للتعامل مع البريد الالكتروني فاننا نستخدم :
أ) mail
ج) send
ب) go
د) main

س٨٠ يستخدم البريد الالكتروني لارسال :
أ) المقالات والرسائل
ج) البرامج والصور والتسجيلات الصوتية
ب) الملفات والنصوص
د) جميع ما ذكر

س٨١ يستطيع المستخدم لشبكة المعلومات مشاهدة النصوص والوثائق والمستندات بواسطة برنامج :

أ) micro-soft word ج) web browser

ب) excell د) dos

س٨٢ من استخدامات البريد الالكتروني التخاطب (chat) والذي يستخدم :

أ) الصوت ج) الكلمات المكتوبة

ب) الصورة د) أ+ب

س٨٣ للاحتفاظ بعناوين آو صفحات لموضوع من شبكة المعلومات فاننا نستخدم :

أ) home ج) favorites

ب) copy د) print

س٨٤ للدخول واستخدام شبكة اللمعلومات لا بد من :

أ) الاشتراك في أي موقع من المواقع المجانية بالبريد الالكتروني .

ب) الالتحاق بجامعة مرتبطة بشبكة المعلومات

ج) لا يمكن دخول الافراد واستخدام الشبكة

د) لا حاجة في استخدام شبكة المعلومات

س٨٥ كلمة السر يمكن ان تكون فقط ل :

أ) شخص واحد ج) مجموعة تقل عن عشرة

ب) شخصين د) أكثرمن عشرة

س٨٦ يمكن استخدام شبكة المعلومات في اليوم الواحد :

أ) مرة واحدة ج) لا حصر لعدد المرات

ب) مرة كل ساعة د) ثلاثة مرات يوميا

س٨٧ عدد الرسائل التي يمكن ارسالها بالبريد الالكتروني :

أ) واحدة يوميا ج) واحدة شهريا

ب) واحدة اسبوعيا د) لا تحديد لعدد الرسائل

س٨٨ حجم الملف الذي يمكن ارساله عبر شبكة المعلومات :

أ) لا يزيد عن صفحتين　　ج) محدد بالحجم الذي تحدده شبكة المعلومات

ب) لا يزيد عن عشرة صفحات　　د) لا حدود لحجم الملف

س٨٩ يمكن استخدام البريد الالكتروني لارسال ملف مكتوبا :

أ) باللغة العربية　　ج) بلغة الآلة

ب) باللغة الانجليزية　　د) أ+ب

س٩٠ استخدام البريد الالكتروني يكون :

أ)اسرع في النهار　　ج)حسب الضغط على شبكة المعلومات

ب)اسرع في الليل　　د)نفس السرعة في الليل والنهار

س٩١ يمكن استخدام البريد الالكتروني :

أ) داخل الدولة الواحدة　　ج) اكثر من دولتين

ب) داخل دولتين فقط　　د) من أي مكان في العالم

س٩٢ يمكن استخدام البريد الالكتروني للبحث عن :

أ) طلب وظيفة　　ج) طلب التحاق لجامعة

ب) طلب شراء　　د) جميع ما ذكر

س٩٣ استخدام البريد الالكتروني لارسال الرسائل يتطلب دفع الرسوم :

أ) عن كل رسالة　　ج) مرة واحدة عند اول استخدام

ب) عن كل عشرة رسائل　　د) لا توجد رسوم لاستخدام البريد الالكتروني

س٩٤ مقارنة البريد الالكتروني بالبريد العادي :

أ) نفس السرعة　　ج) تحتاج الرسالة لارسالها لثوان معدودة

ب) أسرع نسبيا　　د) تحتاج الرسالة نفس مدة البريد العادي

س٩٥ وصلت شبكة المعلومات الى ما وصلت اليه بوجود خدمة :

أ) التخاطب　　ج) التكنولوجية الحديثة

ب) البريد الالكتروني　　د) الانفتاح والعولمة

س٩٦ تكلفة استخدام البريد الالكتروني (محليا ودوليا) :

أ) مثل المكالمة المحلية ج) حسب مدة الاستخدام

ب) مثل المكالمة الدولية د) تختلف من دولة الى اخرى

س٩٧ استخدام البريد الالكتروني لاي شخص يتطلب :

أ) استخدام نفس الحاسوب الذي يملكه

ب) اشعاره بذلك وأخذ الاذن منه

ج) معرفة اسم الحساب الذي يملكه

د) معرفة اسم الحساب وكلمة السر (Password) له

س٩٨ عند الانتهاء من استخدام البريد الالكتروني :

أ)يتم اغلاق جهاز الحاسوب

ب) يتم اغلاق شاشة المستكشف (Intrnet Explorer)

ج) لا حاجة لاغلاق شبكة المعلومات

د) يتم اغلاقها في نهاية اليوم

س٩٩ يمكن ارسال عبر البريد الالكتروني :

أ) رسالة ج) رسالة وصورة واحدة فقط

ب) صورة واحدة د) لا حصر لعدد الرسائل والصور

س١٠٠ يتم استقبال ردا على رسالة عبر البريد البريد الالكتروني :

أ) خلال ساعة ج) حسب الشخص المرسل اليه الرساله

ب) خلال يوم واحد د) خلال اسبوع واحد

التعددية الدينية
في المجتمع الإسلامي

أ.د. حسن عبدالرحمن سلوادي*

* مدير برنامج البحث العلمي والدراسات العليا / جامعة القدس المفتوحة / فلسطين.

ملخص:

تتأسس المواطنة في المجتمعات المعاصرة على قاعدتين أساسيتين هما : التعددية بصورها المختلفة، واحترام حقوق الانسان، وتشكل هاتان القاعدتان مقياسا للتمايز بين دولة وأخرى في درجة قربها أو بعدها عن تحقيق قيم المواطنة والعيش المشترك بين ابناء المجتمع بغض النظر عن توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم العرقية.

من هنا تنبع الاشكالية التي يحاول هذا البحث معالجتها وتحديد أبعادها تمهيدا للاجابة عما يثار حولها من أسئلة تتعلق بالأسس والمعايير التي وضعها الاسلام لتجسيد فكرة المواطنة وترسيخ قيمها في المجتمع الإسلامي.

ولتحقيق هذه الغاية ، فقد عالج الباحث مسألة التعددية الدينية في إطاريها الديني والتاريخي وعرض أبرز مقوماتها ومفاصلها وقد أظهر البحث أن الاسلام يقر ظاهرة الاختلاف بين ابناء المجتمع ويحرص على تطبيق مبدأ التعددية ويرسم لها اطارا جامعا تشتمل عناصره على قيم الحرية والتسامح والعدل والمساواة.

Abstract

Citizenship in modern societies is based on two basic rules: pluralism in all its forms and respect for human rights.These two rules constitute a measure of distinction between one country and another in the degree of the country's proximity or remoteness from the achievement of the values of citizenship and coexistence between the members of society regardless of their ideological opinions or their ethnic backgrounds.

Thus, this research is trying to solve the contradiction that stem from these facts. It tries to define its dimensions in order to find answers for the questions that are raised about it. These questions are related to the fundamentals and criteria that Islam has stated to achieve the idea of citizenship and establish its values in the Islamic society.

To reach this end, the researcher is dealing with religious pluralism in its religious and historical frames. He presented its best constituents and components. The research has shown that Islam accepts the phenomenon of differences between the members of society and cares to implement the principle of pluralism and draws for it a comprehensive framework that includes the values of freedom, tolerance, justice , and equality.

مقدمة

يعيش عالمنا العربي والإسلامي اليوم حالة مخاض حضاري عسير، لعل من أبرز تجلياته بحثه الدائم عن ذاته ووجوده، وعن موقع له في العالم، يستطيع من خلاله الإسهام في صنع الحضارة الإنسانية، والمشاركة الفاعلة في تثبيت دعائم الاستقرار والسلم انطلاقا من أصالة هويته وتفرُّد تراثه .

ويجري هذا البحث وسط تحولات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، أفرزتها وأسهمت في تشكيلها عوامل التغيير المتسارعة في عالمنا المعاصر، وما واكبها من قفزات هائلة في مجالي التكنولوجيا والثورة المعلوماتية التي اختصرت المسافات بين أرجاء كوكبنا الأرضي، واستحدثت نظاماً أو نسقاً قيمياً جديدا ما زال يسعى جاهدا لاختراق المجال القيمي السائد، بهدف استلابه وتكييفه وفق توجهات القوى الاستعمارية ومطامحها في الاستفراد والهيمنة والتحكم بمقدرات الأمم ومصائر الشعوب.

لقد عمدت هذه القوى لتحقيق أهدافها وإحكام سيطرتها ونفوذها إلى تجريد الفكر الإسلامي من مفاهيم الدولة والوحدة، من خلال إحياء النزعات الطائفية والقبلية والنعرات العنصرية، وتسليط الأضواء على الأقليات الدينية والجنسية واللغوية لعزلها، وترسيخ الشعور بالخوف لدى أبنائها، وضرب الأغلبية بها، بهدف إحداث هوة عميقة بين الفئات المكونة للأمة، وتكريس فكرة التشظِّي والتمزق، وبث روح الاستلاب والاغتراب بين أبنائها.

من هنا تكمن أهمية البحث في ظاهرة التعددية الدينية في المجتمع الإسلامي، وهي ظاهرة لا ينفرد بها هذا المجتمع عمّا سواه، بل تكاد تكون سمة عامة للعديد من المجتمعات البشرية. وسأحاول تحديد الملامح العامة لهذه الظاهرة ودراسة إشكالياتها من خلال الإجابة عن التساؤلات التي تثار بين الفينة والأخرى حول موقف الإسلام منها، وأسلوب معالجته لها على المستوى العملي، وحول الوسائل الكفيلة بتجسيد الرؤى والتصورات المشتركة التي تجمعنا ومن نعايش من أبناء الديانات الأخرى، ومحاولة تعزيزها وتوسيع إمكاناتها وآفاقها بناء على أولوياتنا، وبصورة تتناغم مع تحديات عصرنا ومستجداته محليا وعالمياً.

التعددية: مصطلحات وتوضيحات تمهيدية

يجدر بنا قبل الخوض في المسائل المتعلقة بالتعددية الدينية في المجتمع الإسلامي، توضيح

بعض المفاهيم المتعلقة بهذا المصطلح، تجنباً للتشويش والخلط فيما بينها، أو تحميلها فوق ما تحتمل من معان وأفكار يسعى بعضهم جاهدا لتبنيها وفق رؤى وسياقات خارجة عن منظومة الفكر الإسلامي.

ولعل أهم ما ينبغي الالتفات إليه في هذا الصدد وجوب التفريق بين التعدد والاختلاف، وبين التعددية بوصفها مصطلحاً سياسياً معروفاً ومتداولاً في علم السياسة الغربي الليبرالي السائد في كثير من بلدان العالم " فمفهوم التعدد يرادف التنوع والتفاوت والاختلاف الذي يلتئم مع النظرة الإسلامية ويتسق معها في خطابها وتوجهها للإنسان والمجتمع والكون، في حين أن التعددية –مصطلحاً– " هي نظام سياسي له خلفية تاريخية، وفلسفة ترتبط بإدراك دور الدولة، وطبيعة المواطنة، بل طبيعة الإنسان نفسه ودوره في المشاركة السياسية والاجتماعية في المجتمع المدني "(١).

على أن أبرز الملامح التي يتميز بها هذا النظام التعددي الغربي، الذي أصبحت له بفعل الممارسة والتجربة الطويلة مؤسسات ثابتة ومتفق عليها، أن إطاره النظري يقترن غالباً بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها المجتمعات الغربية تحديداً، ويتصل اتصالا وثيقا بمناخها الثقافي الذي يقوم على الفصل بين الدين والدولة، ويهدف إلى إدارة الصراع الاجتماعي دون مرجعية فكرية تجمع الأفراد والجماعات، سوى مبدأ قبول التعددية ذاتها وإجراءات إدارتها، مع تنامي الهويات الناشئة والمصطنعة، وليست المكتسبة في مواجهة مرجعيات سائدة أو تاريخية(٢).

ومن المؤكد أن هذا المفهوم الذي اصطلح عليه للتعددية يخالف فهم الإسلام ونظرته ومنهجه في استيعاب غير المسلمين، والتعامل معهم على أنهم مواطنون في الدولة الإسلامية، فالمجتمع الإسلامي –كما هو معروف– " يقوم على عقيدة وفكرة أيدولوجية خاصة، تنبثق منها نظمه وأحكامه وآدابه وأخلاقه. هذه العقيدة أو الفكرة الأيدولوجية هي الإسلام. وهذا هو معنى تسميته المجتمع الإسلامي، فهو مجتمع اتخذ الإسلام منهاجاً لحياته، ودستوراً لحكمه ومصدراً لتشريعه، وتوجيهه في كل شؤون الحياة وعلاقاتها، فردية واجتماعية، مادية ومعنوية، محلية ودولية " (٣)

ولكن ليس معنى هذا أن المجتمع المسلم يحكم بالفناء على سائر العناصر التي تعيش في داخله، وتدين بدين آخر غير الإسلام، بل هو يتيح لها فرصة الاندماج والمشاركة في مختلف مناشط الحياة الخاصة والعامة، ويرى في ظاهرة التنوع والاختلاف معبراً للوحدة والتكامل، ومنبعاً تتدفق منه تيارات الإبداع والفكر الخلّاق الذي غذاه بالروح والحركة والطموح(٤).

ومن هنا شاع على ألسنة المفكرين المسلمين مقولة التعددية في إطار الوحدة، والتنوع في إطار الأمة، وهي مقولة مبنية على قاعدة التوالف بين فطرية التنوع والتعدد والوجوب الشرعي، من حيث أن وجوب الوحدة والتوحد في إطار الأمة الواحدة لا يلغي فطرية التعدد والتنوع، شريطة أن يكون مبتنى التعددية في إطار الوحدة هو التعاون على البر والتقوى في إطار مرجعية الإسلام يقول تعالى: " يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم "(٥)، وكما يقول محمد عمارة: " فإن التعددية الموزونة بميزانها لا بد أن تكون تميزاً لفرقاء يجمعهم جامع الإسلام، وتنوعا لمذاهب وتيارات تظلها مرجعية التصور الإسلامي الجامع وخصوصيات متعددة في إطار ثوابت الوحدة الإسلامية التي تجعل هذه التعددية نمواً وتنمية للخصوصيات، مع احتفاظ كل فرقائها، وأطراف الخصوصيات، وأفراد التنوع بالروح الإسلامية والمزاج الإسلامي(٦).

ومن هذه الزاوية تتحدد الرؤية الإسلامية للتعددية في المجتمع، فهو يقرُّ هذه الظاهرة ويعترف بها، ويضع لها من الضوابط والأنظمة ما يحول دون انحرافها وجنوحها الذي يفسد الانسجام في المجتمع، ويحدث شرخاً في سياق وحدته وتكامله، وربما يؤدي في النهاية إلى تأجيج الصراع، وإثارة الحروب، وإراقة الدماء بين البشر.

وتندرج الضوابط والأنظمة التي أقرها الإسلام، وحدد من خلالها كيفية التعامل بين المسلمين وغيرهم من أبناء المجتمع في إطار عقد شرعي واضح أطلق عليه اصطلاحا اسم (عقد الذمة)، وجرى العرف الإسلامي على تسمية المواطنين غير المسلمين باسم أهل الذمة أو الذميين، والذمة لغة: الأمان والعهد(٧). وإنما سموا بذلك لأن لهم عهد الله وعهد رسوله وعهد حماية المسلمين. وقد أوضح الماوردي هذا المعنى: " إن لأهل الذمة بعد دفعهم للجزية حقين: أحدهما: الكف عنهم والثاني: الحماية لهم ليكونوا بالكف آمنين وبالحماية محروسين "(٨).

وهذا مشروط بطبيعة الحال بأن يؤدوا ما عليهم من واجبات مادية ومعنوية مثلهم في ذلك مثل سائر المسلمين " لأنهم بمقتضى الذمة أصبحوا يحملون جنسية الدولة الإسلامية، فعليهم أن يتقيدوا بقوانينها وأحكامها التي لا تمس عقائدهم وحريتهم الدينية في النواحي المدنية والجنائية. ويقرر الفقهاء حدود هذه العلاقة بقولهم: لنا ما لهم وعليهم ما علينا(٩) وما من شك في أن مدلول الذمة والعهد أوسع من مدلول أهل الكتاب لأنه يشمل إضافة إلى أهل الكتاب أصحاب الملل الأخرى كالمجوس والصابئة، فقد روي أن بعض المسلمين ذكروا لعمر بن الخطاب- رضي الله عنه- قوما يعبدون النار ليسوا يهودَ أو نصارى، فأشكل عليه

الأمر، فقال عبد الرحمن بن عوف[١٠]: أشهد على رسول الله-صلى الله عليه وسلم- أنه قال: "سنوا بهم سنة أهل الكتاب"[١١].

وهكذا رفع الإسلام (الذمة) - بصرف النظر عن بعض الممارسات الشاذة التي ارتكبت بحقهم- مقاماً لمسؤوليته عن الآخر، ورعايته له. ولم تخرج هذه الرعاية عن الإطار المعرفي الجامع لهذا المصطلح وهو الذمام والحرية والأمان، والوفاء بالوعد والعهد علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- حين قال: "إن ذمتي بما أقول رهينة وأنا به زعيم"[١٢]، ولم تخرج كذلك عن الإطار الناظم للعلاقات الأخلاقية التي من المفترض أن تسود في المجتمعات ذات التعددية الدينية[١٣].

ومع هذا الوضوح في معنى الذمة، فإن بعض الباحثين، ولا سيما المبشرين والمستشرقين يرون أن المصطلح فيه شكل من الدونية لاقترانه بالجزية التي " غلفت على الدوام بظلال كئيبة وتفسيرات سوداء جعلت أهل الذمة يفزعون من مجرد ذكر اسمها، فهي في نظرهم ضريبة ذّل وهوان، وعقوبة فرضت عليهم مقابل الامتناع عن الإسلام"[١٤].

من أجل ذلك اجتهد بعض العلماء المعاصرين حرصا منهم على وحدة المجتمع الإسلامي، ومراعاة لمشاعر غير المسلمين فيه، وأصدروا فتاوى بإمكانية تغيير هذا الاسم، وإطلاق اسم جديد يراعي مشاعر هذه الفئات باعتبارها تتمتع بحق المواطنة، أو ما يسمى في العرف السياسي الجنسية الإسلامية[١٥] وقد استدلوا على ذلك بما فعله عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- حين أخذ الجزية من نصارى نجران باسم الصدقة تألفاً لهم واعتباراً بالمسميات لا بالأسماء[١٦].

لذا، فإنّي أرى أن المسألة برمتها تتجاوز المعنى الحرفي لهذا المصطلح أو ذاك؛ لأن الظلال الكئيبة، والبؤر السوداء التي شابت علاقة المسلمين بغيرهم في فترات تاريخية محدودة ومعدودة، مثلما حصل في زمن الحاكم بأمر الله الفاطمي حين أكره كثيرين من أهل الذمة على الإسلام[١٧]. هذه المظاهر الشاذة لا يتحمل الإسلام مسئوليتها، وإنما هي إفرازات للصراع التاريخي والممارسات الخاطئة، وكثير منها كان محصلة لحسابات وتحالفات غير مسوَّغة في الحكم والسياسة، وانبثقت عنها غالباً أفعال وردود أفعال لأفراد أو جماعات ضئيلة من المسلمين ومن غيرهم، أسهمت في تشويه صورة المجتمع الإسلامي، وعملت على زرع بذور الفتنة والخلاف بين أبنائه. وسيتضح من خلال حديثنا عن التعددية في إطاريها الديني والتاريخي أن التيار العريض في المجتمع الإسلامي- كان و ما زال- متسامحاً ويؤمن بالوحدة والتعاون، ويجسدهما فكراً وسلوكاً في شتى مناحي الحياة من منطلق الوعي بأن الناس- كما قال الإمام علي بن أبي طالب - "إما أخ لك في الدين أو نظير لك من الخلق"[١٨].

التعددية في الإطار الديني

إذا أمعنا النظر في آيات الذكر الحكيم، وجدنا أن القرآن الكريم بمقدار ما حرص على إبراز فكرة الوحدانية، وبيان آثارها على الإنسان بمقدار ما أبرز ظاهرة التعددية فيما سواه، حتى ليمكن القول: إن القرآن الكريم هو أصل التعددية وأساسها، فاختلاف البشر في شرائعهم وأجناسهم وطبائعهم واقع بمشيئة الله تعالى ومرتبط بحكمته، يقول تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم فيما أتاكم فاستبقوا الخيرات إلى الله مرجعكم جميعا "(١٩)

ويوضح لنا القرآن صوراً من هذه التعددية أكبر مما يتصوره أنصارها؛ لأنها تشمل بالإضافة إلى الإنسان المجتمع والكون، فالكون بعظمته وكبريائه خلقه الله تعالى وفطره على التنوع والتعدد والتغاير، فلا ثبات في وحدة الزمان والمكان؛ لأن كل مظاهر الكون خاضع للحركة والتغيير، يقول تعالى: " والأرض تمشي لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم(٢٠). وهذا التعدد التكويني هو الذي وشى الكون بهذا الجمال الخلاَّب الذي ينبع أساساً من التفاعل بين عناصره ومكوناته المتباينة التي تتداخل مع بعضها مكونة ذلك الإنتاج العظيم.

وإذا كانت المخلوقات الجامدة تتألق في الإبداع عندما تتنوع وتتعدد، فإن الإنسان الذي يمتلك روحاً حيةً وعقلاً راجحاً، ووجدانا ثريا، يرتكز في أساسه وتكوينه على التعدد والتنوع على الرغم من أن الله تعالى خلقه من أب واحد وأم واحدة: " يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبثَّ منهما رجالاً كثيراً ونساءً واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا "(٢١)، ففي هذه الآية تذكير للبشر بالحقيقة الأولى في وجودهم على الأرض بأنه مهما تعددت قبائلهم وكثرت شعوبهم فإن من حكمة الله من وراء هذا التكاثر والتعدد أن يقترب الناس بعضهم من بعض، فيتعاونوا ويتآلفوا دون أن يترفع إنسان على إنسان أو يستعبد إنسان إنساناً آخر بسبب معتقده أو خلقه أو حسبه وغناه.

ويقف القرآن الكريم بقوة أمام دعاة الفردية بمجموعة من الآيات التي تشرح التكوين التعددي الذي بنيت عليه حياة الإنسان وجداناً وفكراً يقول الله تعالى: " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين "(٢٢) فالله تعالى -كما تشير الآية- لم يخلق الناس أمة واحدة، بل خلقهم أمماً وجماعات متعددة ومختلفة، يقول ابن كثير في تفسيره للآية: " أي ولا يزال الخلف بين الناس في أديانهم واعتقادات مللهم ونحلهم ومذاهبهم وآرائهم "(٢٣) وهذا

يشكل حافزاً للمنافسة الإيجابية التي جعلها الخالق وسيلة يصل بها الإنسان بإيمانه وتوحيده للخالق إلى الخير والسعادة والطمأنينة والكرامة بعيدا عن أي لون من ألوان التمزيق والتشتت، وبمنأى عن أي مظهر من مظاهر الطبقية أو الطائفية.

وتنبثق نظرة الإسلام للتعددية من شمولية نظرته للحياة نفسها باعتباره آخر الأديان السماوية، وخلاصة العقائد وكلمة الله الأخيرة إلى الناس كافة، فهو وحده القادر على أن يحتوى جميع المعتقدات ويظلها، ويتعامل معها بمرونة وفهم عميق، ولذلك تفردت الحضارة التي انبثقت عنه بخصائص طبعت المسلمين ومن عاش في كنفهم، وطبعت كذلك مسيرة الإنسانية جمعاء، وهي خصائص تنم- كما ألمحنا- على شمولية النظرة، ووحدة الكيان، وأصالة الرأي والموقف في الوقت الذي تتيح فيه فعل الإبداع المتنوع والمتعدد والمتجدد على الدوام[٢٤].

ومن الطبيعي أن التعددية بهذا المعنى تقتضي الاختلاف وتستدعيه وتوجب قبوله، ليس لأنه ظاهرة تورث العداوة والبغضاء والخلاف بين الناس، وإنما لكونه جزءا لا يتجزأ من بنية المجتمع وكيانه الذي يتعذر ان يقوم بدونه، فالمجتمع كالنسيج الذي يكتسب تماسكه وقوته من تلاقي اللحمة بالسدى، ومن تقابل الخطوط المتعارضة، وتلاقح الأفكار المتباينة، واستقبالها من فئات المجتمع وأطيافه وطبقاته المتعددة.

من هنا تضمن القرآن الكريم العديد من الآيات التي تدعو إلى حرية العقيدة، وتعلن عن إقرارها بوجود أديان أخرى تتحد مع الإسلام في الجوهر والأصل[٢٥] لصدورها عن مصدر واحد، وجهة واحدة تقتضي وحدة المنهج والاتجاه والهدف ، وهذا ما كان محققا في دعوة الأنبياء والرسل من لدن آدم ونوح وإبراهيم عليهم السلام إلى خاتم النبيين محمد-صلى الله عليه وسلم- وإنما طرأ الاختلاف لما شاب رسالات أولئك الأنبياء من تحريف أو تغيير.

وهذا الاختلاف متروك لله وحده ليحكم فيه ويحاسب الناس عليه، ومن الآيات الدالة على ذلك قوله تعالى: " إن الذين آمنوا والذين هادوا والنصارى والصابئين من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون "[٢٦]، وقوله تعالى: " وقالت اليهود ليست النصارى على شئ وقالت النصارى ليست اليهود على شئ وهم يتلون الكتاب كذلك قال الذين لا يعلمون مثل قولهم فالله يحكم بينهم يوم القيامة فيما كانوا فيه يختلفون "[٢٧].

أما مسألة الاختلاف بين الناس، فقد أوضحته بجلاء لا لبس فيه الآية الكريمة: " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين "[٢٨]، ففي هذه الآية إشارة واضحة إلى أن

الاختلاف أمر لا مناص عنه، وأن أية محاولة لفرض رأي معين على الآخرين يثير الفساد ويبث الفرقة ويدفع إلى التعصب، ولهذا جعل القرآن الكريم البتّ فيه إلى الله تعالى، وهو ما يغني الفرقاء عن الصراع والسعي بكل وسيلة لحمل الآخرين على التسليم لهم وإكراههم على قبول أفكارهم ومعتقداتهم. يقول الله تعالى: " ثم إلي مرجعكم فأحكم بينكم فيما كنتم فيه تختلفون "(٢٩) ويقول تعالى: " وإن ربك ليحكم بينهم يوم القيامة فيما كانوا فيه يختلفون "(٣٠).

من هنا تتحدد وظيفة الدعاة إلى الله، فمن واجبهم الدأب في دعوة غير المسلمين، وطلب أسباب هدايتهم، فإنما مهمتهم البلاغ فحسب، والله تعالى يتولى حساب المعرضين في الآخرة. قال تعالى مخاطبا نبيه – صلى الله عليه وسلم – " فإن تولوا فإنما عليك البلاغ "(٣١). قال القرطبي في تفسيره للآية: " فإن تولوا وأعرضوا عن النظر والاستدلال والإيمان فإنما عليك البلاغ ؛ أي ليس عليك إلا التبليغ، وأما الهداية فإلينا(٣٢)، وقال الشوكاني في سياق تفسيره لقول الله تعالى: " فإنما عليك البلاغ وعلينا الحساب "(٣٣) " ؛ أي، فليس عليك إلا تبليغ أحكام الرسالة، ولا يلزمك حصول الإجابة منهم لما بلغته إليهم " وعلينا الحساب " أي محاسبتهم بأعمالهم ومجازاتهم عليها "(٣٤)، ولذلك فإن المسلم لا يشعر بحالة الصراع مع من تنكب الهداية، وأعرض عن أسبابها وخالفه في المعتقد، فإنما حسابه على الله في يوم القيامة، فقد قال الله تعالى لنبيه – صلى الله عليه وسلم: " ليس عليك هداهم ولكن الله يهدي من يشاء "(٣٥) وقال له وللأمة من بعده: " فلذلك فادع واستقم كما أمرت ولا تتبع أهواءهم، وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم والله ربنا وربكم لنا أعمالنا ولكم أعمالكم لا حجة بيننا وبينكم الله يجمع بيننا وإليه المصير "(٣٦).

وسما الإسلام بهذا الاختلاف درجة رفيعة من التهذيب والسلوك الحسن حين وجّه المسلمين كي يتحملوا أذى من يعيشون معهم من أهل الكتاب ويقابلوهم بالصبر واليسر والسماحة، وقرن ذلك السلوك المعتدل بالإيمان والتقوى، ويتضح ذلك من قوله تعالى: " لتبلون في أموالكم وأنفسكم ولتسمعن من الذين أوتوا الكتاب من قبلكم ومن الذين أشركوا أذى كثيراً، وإن تصبروا وتتقوا فإن ذلك من عزم الأمور "(٣٧).

وليس هناك أبلغ من هذا الدرس في بيان أدب الاختلاف والتعامل مع الآخرين بروح متسامحة صافية تمهد الطريق ايش المتوازن والعلاقات السليمة بين فئات المجتمع، وتنأى عن اللجاج في الخصومة والاغراق في تأجيج مشاعر الحقد والكراهية والانتقام، مما يشكل مرتكزاً تتأسس عليه وحدة المجتمع وتماسكه ووحدة أبنائه، في إطار من التعددية الايجابية

التي حث عليها الإسلام، وتجاوز في دعوته لقيامها وتجسيدها واقعا حيا وملموسا في المجتمع مرحلة الاقرار والاعتراف، إلى درجة التشجيع والمبادرة الفاعلة، لتأسيسها وتهذيبها وفق رؤية حضارية، متميزة بإنسانيتها وانفتاحها، وتواصلها الخلاق مع الآخرين بأسلوب الحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن وهو ما عبرت عنه الآية الكريمة: "ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحد ونحن له مسلمون"[٣٨].

وفي هذا الإطار الحضاري يمكن لكل المجموعات الوطنية والدينية على اختلاف رؤاها الأيديولوجية وبرامجها أن تجد مجالات للقاء والتعاون، وحتى التحالف على الصعيدين السياسي والاجتماعي لتحقيق كيان اجتماعي تسوده الرحمة والعدالة الاجتماعية والعلاقات الأخلاقية، ويقاوم فيه الاستغلال والاستبداد وكل أشكال الاستعمار والتبعية. وليس هناك إطار مثل الإسلام يحقق هذه الرؤية الحضارية الشاملة التي تكفل تجنيد طاقات الإنسان وملكاته، وتضع إطارا إنسانيا للاجتماع البشري يحلّ في العلاقات البشرية التعاون محل الاستغلال والتحكم والسيطرة[٣٩].

وقد وضع القرآن الكريم قاعدة تعد الدستور الأساس في معاملة المسلمين لغيرهم والتعايش معهم فقال تعالى: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا اليهم ان الله يحب المقسطين"[٤٠] قال الطبري: "عنى بذلك، لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين من جميع أصناف الملل والأديان أن تبروهم وتصلوهم وتقسطوا إليهم وقوله: "إن الله يحب المقسطين" يقول: إن الله يحب المنصفين الذين ينصفون الناس ويعطونهم الحق والعدل من أنفسهم فيبرون من برهم ويحسنون إلى من أحسن إليهم"[٤١]، وفي ذلك إشارة رائعة إلى ما ينبغي أن تتأسس عليه التعددية الدينية في المجتمع، إذ ينبغي أن تكون العلاقة بين المسلمين وغيرهم قائمة على الإحسان أولاً والعدل ثانياً، وهذا ما أكده الرسول -صلى الله عليه وسلم- في العديد من الأحاديث الصحيحة ومنها قوله -صلى الله عليه وسلم- "من ظلم معاهداً أو انتقصه حقاً، أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس فأنا حجيجه يوم القيامة"[٤٢]، ومنها تأكيده أن ظلم غير المسلم موجب لانتقام الله الذي يقبل شكاته ودعوته على ظالمه المسلم حيث قال صلى الله عليه وسلم: "اتقوا دعوة المظلوم – وإن كان كافرا – فإنه ليس دونها حجاب"[٤٣].

ومن أعظم أنواع البر وصوره دعاء النبي – صلى الله عليه وسلم – لغير المسلمين، وهو بعض رحمته للعالمين ومنه دعاؤه لقبيلة دوس، فحين قدم عليه الطفيل بن عمرو الدوسي

وأصحابه، قال له نفر من الصحابة رضي الله عنهم: " يا رسول الله إن دوسا قد كفرت وأبت، فادع الله عليها، فقيل: هلكت دوس، أي ستهلك بدعائه عليها، فقال صلى الله عليه وسلم: " اللهم اهد دوسا وإت بهم "(٤٤)، ولما قيل له في مناسبة أخرى: " يا رسول الله أدع على المشركين، قال " إني لم أبعث لعانا، وإنما بعثت رحمة "(٤٥).

هذه الروح الإنسانية العظيمة هي التي وجهت اجتهادات الفقهاء المسلمين وعلمائهم لوضع أسس وقواعد تنظم علاقة المسلمين بغيرهم، وكان من آثار هذا الاهتمام ثروة عظيمة من هذه القواعد والتنظيمات التي تحقق العدالة، وتحدد لكل فرد من الأفراد حقوقا وواجبات، ومن شأنها كذلك أن تفتح مجالا رحبا للتفاهم المشترك والتعاون البناء بين أبناء المجتمع على اختلاف أديانهم وأعراقهم(٤٦)، وبذلك جعل الإسلام للتعددية الدينية إطاراً روحياً مستلهماً من القرآن الكريم والسنة النبوية، وجعل لها كذلك إطارا قانونياً تطبقه الدولة على رعاياها وفق متطلبات العدل والسماحة والخلق الكريم.

التعددية في الإطار التاريخي

تنطلق النظرة الموضوعية للتعددية الدينية من ضرورة الاطلاع على أساليب تطبيقها وممارسة المسلمين لها في أدوار التاريخ ومراحله المختلفة، وذلك بعد أن أرسيت قواعدها الدينية والتنظيمية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وما انبثق عنهما من تراث فقهي ما زال باب الاجتهاد مفتوحاً فيه حتى اليوم.

ويبدو هذا الرصد التاريخي على قدر كبير من الأهمية؛ لأنه يتيح لنا فرصة المراجعة والتحليل في مرونة تبتعد عن كل سكون أو جمود، مع التوسل بمعطيات نابعة من التاريخ والنصوص الثابتة التي ينطلق منها الباحث باعتبارها أساسيات تصله بالحاضر، وتقوده بالتالي إلى استشراف آفاق المستقبل بالقدر الذي ينمي فيه الجوانب الإيجابية ويتجاوز السلبيات التي مرّت بها تلك التجربة.

والمتأمل في طبيعة العلاقة بين المسلمين وأبناء الديانات الأخرى، وتطورها منذ تأسيس دولة الإسلام، يجد أن التاريخ الإسلامي يحتفظ على مدى عهوده بوثائق نفيسة تشكل الأساس الذي انطلق منه المسلمون في تعاملهم مع أبناء هذه الديانات، وتعد نموذجاً رائداً للتعايش السلمي في رحاب المجتمع، كما تشكل نماذج لحالة التعددية الدينية، ورسوخ حرية التعبير واحترام الرأي الآخر في عصر الخلافة الراشدة وما بعدها.

وأول ما يطالعنا في هذا الصدد الوثيقة التي كتبها الرسول (صلى الله عليه وسلم) لأهل المدينة بعد هجرته إلى المدينة وإقامته لدولة الإسلام في ربوعها، وتعد الوثيقة دستوراً جامعاً ونموذجاً فريداً في تقبل التعددية على قدم المساواة، وداخل إطار فسيح يضم مختلف الأعراق والديانات. وتعبر سطورها عن الصورة المثلى للتعايش، ومما جاء فيها: " يهود بني عوف أمة من المؤمنين لهم دينهم وللمسلمين دينهم إلاّ من ظلم وأثم فإنه لا يوتغ(٤٧) إلا نفسه و أهل بيته، وأن على اليهود نفقتهم وعلى المسلمين نفقتهم، وأن بينهم النصر على من حارب هذه الصحيفة "(٤٨)(٤٩) .

وشبيه بذلك ما كتبه الرسول –صلى الله عليه وسلم– لنصارى نجران من عهد يتضمن كافة الحقوق الدينية والمالية والاجتماعية الخاصة بأصحاب تلك الديانة التي اعترف أهلها بالدخول ضمن الكيان السياسي لدولة الإسلام، ومما جاء في هذه الوثيقة: "ولنجران وحاشيتها جوار الله وذمة محمد النبي رسول الله على أموالهم، وأنفسهم وأرضهم وملتهم وغائبهم وحاضرهم وعشيرتهم وبيعهم وكل ما تحت أيديهم من قليل أو كثير "(٥٠).

وقد ترسّم الخلفاء الراشدون والصحابة عليهم رضوان الله خطى الرسول –صلى الله عليه وسلم– ونهجوا نهجه مستلهمين طريقته في التعامل مع أبناء الأمصار المفتوحة، ويتضح ذلك من الرسالة التي وجهها عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– إلى أهل بيت المقدس وجاء فيها: " هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل إيليا من الأمان وأعطاهم أماناً لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبانهم، أنه لا تسكن كنائسهم، ولا تهدم ولا ينتقص منها، ولا من حيزها ولا من صلبهم ولا من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم ولا يضار أحد فيه "(٥١).

وتدل الشواهد التاريخية اللاحقة أن المسلمين حكاماً ورعية وعلماء التزموا بهذه الأسس وتقيّدوا بها، ومن الأمثلة التطبيقية على ذلك ما فعله أبو عبيدة عامر بن الجراح حين رد الجزية التي كان أخذها من أهل الشام بعدما تأكد لديه أن ليس بمقدوره أن يدافع عنهم ويحميهم، وكان لذلك وقع حسن في نفوس أهل الشام فردوا عليه قائلين: " ردكم الله علينا ونصركم عليهم، فلو كانوا هم لم يردوا علينا شيئا، وأخذوا كل شيء بقي لنا حتى لا يدعوا لنا شيئاً "(٥٢).

ولم يعرف تاريخ المسلمين ظلماً وقع على أهل الذمة واستمر طويلا فقد كان الرأي العام والفقهاء معهم دائما ضد الظلمة والمنحرفين، وسرعان ما يعود الحق إلى نصابه(٥٣)، ومن الأمثلة البارزة على ذلك موقف الإمام الأوزاعي من الوالي العباسي في لبنان صالح بن علي بن عبدالله بن عباس حين أجلى قوماً من أهل الذمة في جبل لبنان لخروج فريق منهم على عامل الخراج، فكتب إليه قائلاً: " فكيف تؤخذ عامة بذنوب خاصة حتى يخرجوا من ديارهم

وأموالهم؟ وحكم الله تعالى (ألا تزر وازرة وزر أخرى)[٥٤]، إلى أن يقول: "فإنهم ليسوا بعبيد، فتكون في حل من تحويلهم من بلد إلى بلد، ولكنهم أحرار أهل ذمة"[٥٥].

وكان من آثار هذه السياسة الحكيمة التي تعكس حيوية الإسلام الدافقة، والروح الثورية المتجددة في القرآن الكريم، أن أبناء المجتمع الإسلامي مسلمين وغير مسلمين عاشوا عيشة هنيئة مستقرة سادتها الألفة والمودة والتسامح، ومارسوا جميعا على قدم المساواة والتكافؤ ألواناً من التعددية ندر أن نجد لها مثيلاً في مجتمع آخر، فقد فتحت لأبناء الديانات الأخرى أبواب العمل لا في الزراعة والصناعة فحسب، بل أيضاً في دواوين الدولة وشئون الخراج والمال. " وعلى هذا النحو لم يكن في ديار الإسلام عمل يتعيش منه المسلمون إلا أشركوا- معهم حسب تعاليم الإسلام- أهل الذمة، ورفعوا بعضهم إلى منصب الوزارة، وهو أعلى المناصب في دولتهم[٥٦].

وكانت هذه الظاهرة أوضح ما تكون في الأندلس، فقد أدرك اليهود في عهد إماراتها شأواً بعيداً، وتولوا العديد من المناصب الرفيعة، وكان لهم نفوذ واسع في الأمور الداخلية والخارجية، يقول ليفي برفنسال في كتابه(إسبانيا المسلمة في القرن العاشر): " ومن اليهود من كانوا ينوبون عن الخليفة بالسفارات إلى الدول الأجنبية"[٥٧]. غير أن اليهود لم يحسنوا التصرف، فانقلب الوضع عليهم بعد أن ضاق المسلمون باستغلالهم للنفوذ والسلطة، مما دفع الشاعرأبا الحسن يوسف بن الجد إلى القول متبرماً:

تحكَّمت اليهود على الفروجِ وتاهت بالبغال وبالسروجِ
وقامت دولة الأنذال فينا وصار الحكم فيها للعلوجِ
فقل للأعور الدجال هذا زمانك إن عزمت على الخروج[٥٨]

وليست هذه الظاهرة قاصرة على الأندلس، ففي تاريخ المسلمين القريب والبعيد ما يثبت أن غير المسلمين كانوا يتحملون أخطر المسئوليات، ويعينون في مناصب الدولة العليا[٥٩]، وقد وصف أحد الشعراء الفاطميين ما وصل إليه اليهود من مكانة في زمنه قائلاً:

يهود هذا الزمان قد بلغوا غاية آمالهم وقد ملكوا
العز فيهم والمال عندهم ومنهم المستشار والملك[٦٠]

ويعلق الدكتور عباس الجراري على هذه الظاهرة قائلاً: " ولا شك في أن ما حدث في الأندلس من فعل ورد فعل راجع ليس إلى المبدأ في حد ذاته أي مبدأ إسناد مناصب المسئولية

العليا إلى غير المسلمين، ولكنه راجع إلى أوضاع منهارة كانت تعيشها البلاد هي التي شجعت على التسلط واستغلال النفوذ، وهو سلوك قد يصدر عن أي مواطن حتى ولو كان مسلماً إذا لم تتوافر فيه شروط النزاهة والاستقامة والإخلاص، وهي الشروط التي ينبغي مراعاتها في اختيار من تسند إليهم تلك المناصب لا فرق في ذلك بين أن يكونوا مسلمين أو غير مسلمين "[٦١].

وفي المقابل كان لأهل الذمة فضل كبير فيما سمي بالتعايش الفكري ' فقد نقلوا بعد تعربهم ثقافتهم الهيلنستية، وقدموا لإخوانهم العرب كل ما يملكون من كنوز المعرفة وذخائر الفلسفة اليونانية[٦٢]، مما كان له أكبر الأثر في ازدهار الحضارة العربية الإسلامية وتألقها.

وبالإضافة إلى ذلك فقد أفرز المجتمع الإسلامي في العصر العباسي -خاصة- ظاهرة فريدة تجلّت فيها التعددية الدينية والتعايش الفكري في أبهى الصور، وأكثرها دلالة على التسامح والانسجام بين فئات المجتمع، وأعني بذلك تلك الحركة الواسعة من المناظرات والجدل بين المسلمين وغيرهم من أصحاب الملل والنحل حيث كان كل فريق يدافع عن عقيدته، وينافح عنها بحرية تامة دون تزمت أو إسفاف، وبأسلوب هو أقرب ما يكون إلى الرياضة الذهنية والمران العقلي الذي يصل بصاحبه الى فهم الآخر والتواصل معه.

وعلى الرغم من هذا السجل الحافل والمشرق في تاريخ العلاقة بين الفئات المكونة للمجتمع الإسلامي، فإننا لا نعدم أن نرى فيها صفحات سوداء تجسدت فيها سلبية التعامل، وقسوة الاحتكاك، والوصول أحياناً إلى حد الاقتتال وسفك الدماء، "وهذا راجع -في الأعم الأغلب- إلى سلوك بعض الطوائف سلوكاً مناقضاً مع ما التزمت به من واجب المسالمة وكف اليد واللسان، وعدم التناصر عليهم على أعدائهم، أو الاستجابة لتحريض هؤلاء الأعداء، والتّحالف معهم من وراء ظهور المسلمين "[٦٣].

على أننا لا ننكر أن هناك حكاماً مارسوا ألواناً من الظلم والاستبداد، وشددوا على بعض فئات المجتمع من غير المسلمين. وهذا يعد-في الواقع- سلوكاً شاذاً عن القاعدة العامة، ولا يصح أن يكون حجة على الإسلام والمسلمين ؛ لأن هؤلاء الحكام الجائرين الذين اعتادوا الظلم، واستمرأوا التسلط والطغيان لا يقف جورهم عند حد، بل هو يطال المسلمين وغير المسلمين على حد سواء، وأحداث التاريخ شاهدة على ذلك. ومن ذلك ما حصل في زمن الحاكم بأمر الله الفاطمي حين أكره كثيرين من أهل الذمة على الإسلام[٦٤] وكذلك ما قام به الأمير صالح بن علي بن عبدالله العباسي حين أجلى أهل ذمة من جبل لبنان وأجبرهم على الخروج من ديارهم وأموالهم[٦٥].

ولم تكن هذه التصرفات الشاذة لتحظى برضا المسلمين أو موافقتهم، بل كان فقاؤهم يستنكرونها ويرون فيها جورا وخروجا عن رسوم الشريعة، ومن الأمثلة على ذلك أن هشام بن حكيم بن حزام – رضي الله عنه- مرَّعلى أناس من الأنباط بالشام قد أقيموا في الشمس، فقال: ما شأنهم؟ قالوا: حبسوا في الجزية، فقال هشام: أشهد، لسمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم- : " إن الله يعذب الذين يعذبون الناس في الدنيا ". قال، وأميرهم يومئذ عمير بن سعد على فلسطين، فدخل عليه، فحدثه، فأمر بهم فخلوا "(٦٦).

من هنا يتوجب علينا مسلمين وغير مسلمين أن نخطو الخطوة الأولى لتطوير علاقات نوعية جديدة في إطار التعددية التي نرغب في تحقيقها. وتتمثل هذه الخطوة في الإرادة والتصميم على تنقية ذاكرتنا الجماعية من الرواسب التي ما زالت عالقة بها، كي نفتح الطريق أمامنا، ونمهده للانتقال من منطق الصراع والنزاع إلى منطق الحوار والتعاون انطلاقاً من القاعدة القرآنية الكبرى: " قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم أن لا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئاً ولا يتخذ بعضنا بعضاً أرباباً من دون الله "(٦٧).

مقومات التعددية الدينية في المجتمع الإسلامي

إذا كانت التعددية الدينية والفكرية خياراً يرتضيه الإسلام للمجتمع الإسلامي، ويضفي عليه بعداً روحيينأى به عن الانحراف عن القصد، والانزلاق في متاهات التعصب والانكفاء على الذات، وغير ذلك مما يثير الفتنة، ويؤدي الى خلخلة بناء المجتمع، فإنه حدّد لهذه التعددية أسساً وقواعد ترتكز إليها، كيما تؤتي ثمارها في تحقيق رفاهة المجتمع واستقراره، وتمكينه من أداء دوره الإنساني والحضاري في مسيرة الحضارات الإنسانية.

لقد فهم المسلمون من إشارات القرآن الكريم والسنة النبوية أن التعددية هي الحل الكفيل بتجنب مشاكل الصراع والتضارب في الرؤى والأفكار والمعتقدات، وأنها لا تعني –في النهاية– " التسليم بنسق واحد من التفكير والسلوك، وصهر الجميع في بوتقته، ولا تعني كذلك التنازل عن الحق أو توزيعه على المتعايشين بنسب متساوية وفق مفهوم التعددية (pluralism) الذي يقيمه الغرب، بل تعني أن يحتفظ كل طرف بخصائصه الذاتية ومقومات وجوده، ويمارس نشاطه الديني أو المذهبي أو الفكري في إطار الحقوق والواجبات العامة التي كفلها الإسلام بمضامينها المتوازنة التي تحظر على اي طرف أن يستولي على حقوق الآخرين، أو يخلَّ بأمن المجتمع، مهما بلغت قوته عدة وعدداً "(٦٨).

من أجل ذلك تقتضي التعددية إذا ما أريد لها ان تنهض بدورها في تقوية النسيج الاجتماعي وإحكامه، وإقامة جسر من التفاهم المشترك والتواصل الفعال بين فئات المجتمع، أن يكون لها مرتكزات ثابتة وأسس متينة تتسق مع تعاليم الإسلام وتوجهاته في بناء الفرد والجماعة على حد سواء. وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الأسس والمرتكزات:

١- الهوية والولاء للوطن

تعد الهوية محور المواطنة الرئيس في المجتمع الإسلامي الذي يتسم بتعدديته الدينية والفكرية. وتشكيل هذه الهوية يعني عددا من عوامل التكوين والتوحيد، ومجموعة من العناصر المشتركة التي يلتقي حولها المنتمون لهذه الهوية التي تمثل وعاء الضمير الاجتماعي لأي تكتل بشري، وتكاد تكون قوة الدفع لأي نشاط اجتماعي واقتصادي وسياسي يمكن أن يصدر عن هذا التكتل، وربما كان ذلك النشاط من أهم المظاهر التي يمتاز بها عن غيره من التكتلات[٦٩].

وتقترن الهوية أساساً بالشعور الدافق والانتماء الصادق للمواطن بكل ما يجسده هذا الانتماء من أرض وعقيدة وتاريخ وحضارة وثقافة وواقع ومصير، أي بمجموعة من القيم والمقومات والمبادىء التي يؤمن بها الجميع، فتسري في دمائهم، وتترسخ في وعيهم، ويستمر بها النضال والكفاح والسعي لتحقيق التنمية الشاملة، ومواجهة التحديات المتراكمة، والنهوض برسالة الإسلام العالمية التي ينبغي لدولة الإسلام القيام بها والعمل من أجلها[٧٠].

ومن المؤكد أن التمسك الواعي بالهوية والإحساس العميق بالمواطنة بما تقتضيه من تبعات ومسئوليات يرتب على أبناء المجتمع حقوقاً وواجبات ألمح إليها الرسول الكريم بقوله: "كل مسلم على ثغرة من ثغر الإسلام الله الله لا يؤتين من قبلك"[٧١]، والالتزام بهذا المبدأ يولد لدى أبناء الوطن القدرة على تقديم المصلحة العامة على المصالح الفردية أو الفئوية، وينمي في نفوسهم الإحساس بالمسئولية والالتزام بالواجب والثقة بالآخرين حتى لو كانوا يخالفونهم في المبادئ والمعتقدات، فيشعر الجميع حينذاك أن التعددية التي يمارسونها بوعيهم واختيارهم تنحو بهم منحى إيجابيا يجسر الهوة فيما بينهم، ويزيل الشكوك التي تثار غالباً حول مدى صدق الانتماء والولاء للوطن التي يروج لها أعداؤه جاعلين منها قناعات راسخة تقود إلى الفرقة والتشتت والانقسام. وتؤدي الى تشويه منظومة القيم التي يتأسس عليها كل مجتمع سليم يهيئ لأبنائه -على اختلاف عقائدهم- فرص الاندماج والإبداع دون انتقاص من خصوصياتهم، أو إهدار لحقوقهم.

٢ – الحرية

ترتبط الحرية في جوانب كثيرة منها بالمواطنة والتعددية، وهي تبرز مدى الحقوق التي يتمتع بها غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ولا يشترط لهم مقابل الحصول عليها وممارستها سوى الالتزام بجوهر التعددية والحفاظ على مبدأ المواطنة الصالحة بما تتطلبه من ولاء للدولة، وعدم المساس بشخصيتها الإسلامية، إضافة إلى تجنب ما يمكن ان يكون فيه استثارة للشعور العام للمواطنين أو إشعارهم بالتحدي، وذلك من باب التحرز من وقوع الفتنة والفساد، وحفاظاً على وحدة المجتمع وتوازنه، وتأكيد الانسجام بين أبنائه.

وقد لخصّ أبو يعلى في الأحكام السلطانية ما يتوجب على غير المسلمين مراعاته في نطاق الحرية الممنوحة لهم، وسرد منها ثمانية أشياء يلزمهم تركها، لما تلحقه من أضرار بالمسلمين، وهي: " الاجتماع على قتال المسلمين، ولا يزني بمسلمة، ولا يصيبها بنكاح، ولا يفتن مسلماً عن دينه، ولا يقطع عليه الطريق، ولا يؤوي عيناً، أعني جاسوساً، ولا يعاون على المسلمين بدلالة، أعني لا يكاتب المشركين بأخبار المسلمين، ولا يقتل مسلماً ولا مسلمة. وكذلك يلزم ترك ما فيه غضاضة ونقص على الإسلام، وهذه الأشياء يلزمهم تركها سواء شرط الإمام أولم يشرط عليهم "(٧٢).

ويلاحظ أن هذه الأمور مما يلتزم به المسلمون بموجب شرع الإسلام، فالمسلمون وغيرهم فيها سواء، وهذا يعني أنه لا وجود للحرية الفردية إلا في نطاق حرية الآخرين، بل إن حرية الجماعة نفسها لا يمكن تصورها إلا في سياق حرية الجماعات الأخرى(٧٣).

وتتأسس الحرية وتتطور على عدد كبير من العناصر والمفردات التي تشمل مظاهر الحياة وأبعادها في المجتمع، وهي على كثرتها تندرج في إطارين عريضين هما: الإطار المعنوي والإطار المادي، ويدخل في نطاق الإطار الأول: حرية الفكر والاعتقاد التي جعلها القرآن الكريم قانوناً عاماً يلتزم به المسلمون في جميع عصورهم وديارهم ويجسده قول الله تعالى: " لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي "(٧٤) وقوله تعالى: " ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعاً أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين، وما كان لنفس أن تؤمن الا بإذن الله ويجعل الرجس على الذين لا يعقلون "(٧٥)، وقوله تعالى: " وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر إنا أعتدنا للظالمين ناراً أحاط بهم سرادقها "(٧٦). قال ابن كثير في تفسيره للآية: "أي لا تكرهوا أحداً على الدخول في دين الإسلام، فإنه بيِّن واضحٌ جليٌّ دلائله وبراهينه، لايحتاج إلى أن يُكره أحد على الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام وشرح صدره ونوَّر بصيرته دخل فيه على بينة، ومن أعمى الله قلبه، وختم على

سمعه وبصره، فإنه لا يفيده الدخول في الدين مكرها مقسوراً [٧٧].

ويدخل في نطاقها أيضاً حرية الرأي والتعبير والتعليم والتربية، ويدخل في الإطار الثاني الحرية المدنية والاجتماعية والاقتصادية مثل حرية العمل والتملك والكسب المشروع وحرية المسكن والتنقل والترحال داخل الوطن وخارجه وهو ما أقره الرسول -صلى الله عليه وسلم- في رسالته إلى أهل إيلة حيث قال: " باسم الله الرحمن الرحيم، هذه أمنة من الله، ومحمد النبي رسول الله إلى يوحنا بن رؤبة ، وأهل أيلة سفنهم وسياراتهم في البر والبحر له ذمة الله وذمة محمد النبي، ومن كان معهم من أهل الشام واليمن، وإنه لا يحل أن يمنعوا ماءً يردونه، ولا طريقاً يريدونه من بر وبحر " [٧٨].

وجدير بالذكر أن هذه الألوان من الحريات[٧٩] ينبغي أن يؤسس لها وتمارس في نطاق تعددية واعية وملتزمة، وفي إطار من الأخلاق والمباديء العامة التي تلتزم بها كافة الشرائع السماوية وفي القانون والنظام التشريعي للدولة الإسلامية.

٣ - التسامح

يخيل لكثيرين أن التسامح عملية أحادية يمارسها الطرف الأقوى غالباً في المجتمع تحقيقاً لرغبته في التعايش والاستقرار مع من هو أدنى منه قوة وأقل نفوذاً، وتوحي الدلالات اللغوية للكلمة أن الطرف الأول يبدي نوعاً من التنازل، وربما يتحمل أموراً غير مستحبة أو غير مرغوب فيها من الطرف الثاني، ويتجاوزها أو يسمح بها تحقيقاً لفكرة التعايش واستمرارها.

غير أن التسامح باعتباره مقوماً أساسياً من مقومات التعددية الدينية، وشرطاً من شروط المواطنة الصالحة يستوعب معاني أخرى تتصل بجوهر التعددية التي يشكل الاختلاف في المفاهيم والمعتقدات والإقرار به سمة رئيسةً من سماتها، ومن هذه الزاوية ينبع المفهوم الحقيقي للتسامح باعتباره محاولة جادة للبحث عن أرضية مشتركة، ويقينيات تبعث على الثقة والاطمئنان بين المتعايشين بهدف الوصول الى جوهر الحقيقة من خلال الحوار والفهم المشترك اللذين ينبغي أن يمارسا طواعية واختياراً دون فرض أو إكراه.

فالانسان في جوهره مرهون بالمغايرة وعدم التطابق: " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم " [٨٠]، وهذه المغايرة إنما تحققت بمشيئة الله الذي منح هذا النوع من خلقه الحرية والاختيار فيما يفعل ويبدع (فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر)[٨١].

والتسامح بهذا المعنى الذي غرسه الإسلام في عقول المسلمين وقلوبهم لا ينبعث من

الشعور بالاستعلاء والتفوق على الآخرين[٨٢] ولا يتجسد وجوده وممارسته بقانون أو مرسوم، وإنما هو- في المقام الأول- سلوك ومعايشة تنبع من ضمير الإنسان، ومن واقع الحياة فتشيع في أرجائها المحبة والألفة وحسن المعاشرة، ورعاية الجوار، وسعة المشاعر الإنسانية من البر والرحمة والإحسان، وهي الأمور التي تمارس في الحياة اليومية في تعبير صادق عن التعددية بوجهها المشرق الأصيل.

٤-المساواة والعدل

تعد المساواة شرطاً من الشروط التي تتأسس عليها التعددية الدينية في المجتمع الإسلامي، وقد جعلها الإسلام قانوناً اجتماعياً ملزماً لقيام هذا المجتمع وطلب من المسلمين أن يشعر كل منهم بالمساواة التامة في الحقوق والواجبات بينه وبين إخوانه من الناس " يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة "[٨٣]، فالناس جميعاً مشتركون في الأصل والنسب والأبوة فلا مجال بعد ذلك لأن يتفاخر أو يتطاول بعضهم على بعض، فإن ذلك مخالف لما خلقهم الله له، وهو ما أكده الرسول -صلى الله عليه وسلم-بقوله: "أيها الناس إن ربكم واحد وإن أباكم واحد كلكم لآدم وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير، وليس لعربي على أعجمي فضل إلاّ بالتقوى "[٨٤].

وبناء على مبدأ العدل والمساواة بين الناس جميعاً وضع الإسلام أساس التعايش بين المسلمين وغيرهم، فقد أمر القرآن الكريم بالعدل، ولا سيما مع المخالفين في الاعتقاد الذين قد يظلمهم المرء بسبب الاختلاف والنفرة، قال تعالى: "يأبها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولايجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى "[٨٥] قال القرطبي: " ودلت الآية على أن كفر الكافر لا يمنع من العدل إليه، وأن يقتصر بهم على المستحق من القتال والاسترقاق، وأن المثلة بهم غير جائزة، وإن قتلوا نساءنا وأطفالنا وغمونا بذلك، فليس لنا أن نقتلهم بمثله قصداً لإيصال الغم والحزن إليهم "[٨٦] وقال البيضاوي: " لايحملنكم شدة بغضكم للمشركين على ترك العدل فيهم فتعتدوا عليه بارتكاب ما لا يحل "[٨٧].

وتتحقق المعايشة القائمة على العدل مع أبناء الوطن من غير المسلمين في إطار قاعدة يسندها الكاساني إلى حديث نبوي مؤداه " لنا مالهم وعلينا ما عليهم "[٨٨]، ويتجلى ذلك في مظهرين أساسيين هما: المساواة أمام القضاء والقانون بدون مجاملة أو محاباة، والمساواة في التوظيف والعمل وغيرهما من الفرص والظروف التي تتيح مجال القيام بالواجبات والتكاليف والأعباء التي ينبغي أن تكون ميسرة للجميع بلا تمييز أو تفريق، ولا تراعى فيها إلا الكفايات والمؤهلات

اللازمة، وقد حذرنا الرسول -صلى الله عليه وسلم- من مخالفة هذا المبدأ؛ لأن الخروج عليه إيذان بالنهاية: " إذا اسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة "[٨٩].

والتحذير النبوي واضح في وجوب ارتباط المساواة بالعدل الذي يشكل أهم الأصول الإسلامية عند التعامل الاجتماعي "يأيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله "[٩٠] ولعل الآية الكريمة "ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى "[٩١] تعبر بدقة عن أهمية العدل في تحقيق معادلة التعايش، ومن خلال النظر إلى طبيعة تعامل دار الإسلام مع غير المسلمين ندرك البعد الإنساني في عنصر العدل، وهو ما يفسر أيضاً وقوف الإسلام إلى جانب المستضعفين والمحرومين في كل مكان[٩٢].

وبعد فقد اتضح من خلال هذا العرض المتواضع لظاهرة التعددية الدينية في المجتمع الإسلامي أن الإسلام يقر ظاهرة التعددية، ويرسم لها قواعد ومعايير تشكل الأساس الذي تبنى عليه فكرة المواطنة في المجتمع بما لها من حقوق والتزامات تترتب على أبنائه بصرف النظر عن معتقداتهم وتوجهاتهم الفكرية، وأظهر البحث أن الخلل في ممارسة هذه التعددية مع ما يرافقه أحياناً من ألوان التطرف والتعصب ومحاولة نفي الآخر أو تحجيمه لا يُعزى إلى الإسلام أو إلى عامة المسلمين، وإنما إلى السلوك الخاطيء الذي يلجأ إليه بعضهم بدافع الأنانية والانكفاء على الذات، وتفضيل المصالح الفردية على المصالح العامة.

واتضح كذلك أن تجسيد التعددية وتفعيلها أداة فاعلة للإبداع والتنمية يرتب على الأطراف المتعايشة في المجتمع واجبات يلتزمون بها حيال بعضهم بعضاً، فمن الضروري أن تشعر الأقلية أن لها من الحقوق ما هو أكثر من الحماية بموجب حق المواطنة الذي رسمت الشريعة الغراء خطوطه العامة، ومرتكزاته الأساسية، ومن الضروري بموازاة ذلك أن تشعر الأكثرية أن من يشاركونهم العيش من أبناء الديانات الأخرى لا يقلون عنهم وفاءً ولا ولاءً للوطن.

ولا بدّ في النهاية أن يشعر كل مواطن حيال من يخالفه في الفكر والمعتقد أنه صديق وجار وشريك يغتني بغناه وينمو بنموه. ولا سبيل لتحقيق ذلك غير الوحدة والتضامن في مواجهة التحديات التي تكاد تعصف بالعالم العربي والإسلامي على أكثر من صعيد.

الهوامش:

(١) د. هبة رؤوف عزت، التعددية معضلة العقل السياسي العربي، الصفحة الالكترونية islamonline. net وانظر، محمد علي المحفوظ، التعدد والاختلاف، ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر: إشكالات العمل الإسلامي، المنامة، البحرين، ١٤٢٦ه، الصفحة الالكترونية، alwihdah. com.

(٢) د. هبة رؤوف عزت، مرجع سابق.

(٣) د. يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٣) ص: ٥.

(٤) لمزيد من التوضيح لهذه الفكرة انظر، راشد الغنوشي، محاور إسلامية، (تونس: بيت المعرفة، د.ت) ص: ٩٢، جمال البنا، التعددية في مجتمع اسلامي، (القاهرة: دار الفكر الإسلامي، ٢٠٠١) ص: ١٢-١٦

(٥) الحجرات: ١٣.

(٦) د. محمد عمارة، التعددية والرؤية الإسلامية والتحديات الغربية، مجلة الجامعة الإسلامية، لندن: الجامعة العالمية الإسلامية، السنة الأولى، العدد٣: ١٤١٤ه، ١٩٩٤م، ص: ٦٨-٦٩.

(٧) ابن منظور، لسان العرب، مادة عهد.

(٨) الماوردي (علي بن محمد بن حبيب البصري)، : الأحكام السلطانية والولايات الدينية (القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٩٧٨)، ص: ١٦٢، وانظر أيضاً د. يوسف القرضاوي: مرجع سابق، ص: ٣٩.

(٩) د. يوسف القرضاوي، مرجع سابق، ص: ٣٩.

(١٠) أبو يوسف يعقوب بن ابراهيم بن حبيب الأنصاري، الخراج: تحقيق محمد إبراهيم، (القاهرة: المطبعة السلفية، ١٩٦٣) ص: ٧٤

(١١) رواه الشافعي ومالك والبزاز والدارقطني وابن أبي شيبة مرسلاً.

(١٢) نهج البلاغة، الخطبة: ١٦.

(١٣) هاني فحص، بين الذمة والمواطنة، الصفحة الإلكترونية، ipc-kw. com

(١٤) د. يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ص: ٥٥. ، وقد نقض أحد الباحثين هذه التهمة حيث قال: " إن الجزية لو كانت عقوبة على الكفر لما أسقطت عن النساء والشيوخ والأطفال لاشتراكهم في صفة الكفر، بل لو كانت كذلك لزاد مقدارها على الرهبان ورجال الدين بدلا من أن يُعفوا منها، انظر د. منقذ محمود السقار غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ص: ٣٨، الصفحة الإلكترونية، saaid. net www. .

(١٥) نعني بالجنسية هنا العلاقة القانونية والسياسية التي تربط الشخص بدولة معينة. وهذا المفهوم للجنسية عُرف- كما يقول عبد الكريم زيدان- في الشريعة الإسلامية، وإن لم يطلق عليه الفقهاء اصطلاح الجنسية، لأن ما سموه دار الإسلام يعني الدولة في المفهوم الحديث؛ إذا توافرت فيها العناصر المكونة للدولة من شعب واقليم وحكومة، ويرتبط الأفراد فيها بروابط سياسية وقانونية توضح ما

لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، وقد اكتسب غير المسلمين الذين يعيشون في كنف الدولة الإسلامية جنسيتها من عقد الذمة على الأرجح، وهذا صريح من أقوال الفقهاء، يقول الكاساني على سبيل المثال: "لأنه بعقد الذمة صار من أهل الإسلام" . انظر، عبد الكريم زيدان، أحكام الذميين والمستأمنين في دار الإسلام (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٩٨٢) ص: ٦٦ ؛ د. محمد القضاة، معاملة غير المسلمين في ديار الإسلام ومعاملة المسلمين في غير ديار الإسلام، دراسة مقارنة، من: معاملة غير المسلمين في الإسلام (عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، ١٩٨٩م)، ٢: ٥٩٢-٥٩٣ ؛ السرخسي (أبو بكر محمد بن أحمد)، المبسوط، (القاهرة: مطبعة السعادة: ١٣٢٢-١٣٣١ هـ) ١٠: ٨.

(١٦) انظر، د. يوسف القرضاوي، فقه الزكاة (بيروت: مؤسسة الرسالة ط١٩٨١، ٣)، ص: ٩٨-١٠٤، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ص: ٥٥-٥٧ ؛ د. أحمد كفتارو، موقف الإسلام من الأديان السماوية، من الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري، أبحاث ووقائع المؤتمر العام الثامن للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٩٦، ص: ١٨٧ ؛ وهبة الزحيلي، آثار الحرب في الفقه الإسلامي، دراسة مقارنة (دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٩٨٣)، ص: ٣٨

(١٧) أ. س ترتون، أهل الذمة في الإسلام، ترجمة وتعليق د. حسن حبشي، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٩٩٤م)، ص: ٢١٤. وانظر، د. منقذ بن محمود السقار، غير المسلمين في المجتمع المسلم، مرجع سابق، ص: ١١

(١٨) نهج البلاغة، الكتاب، ص: ٥٣.

(١٩) المائدة: ٤٨

(٢٠) يسن: ٣

(٢١) النساء: ١

(٢٢) هود: ١١٨.

(٢٣) ابن كثير، عماد الدين أبو الفدا إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، (بيروت: دا ر الفكر، ١٤٠١) ٢: ٤٦٦.

(٢٤) د. عباس الجراري، استخلاص التصور السليم لمعاملة غير المسلمين في ديار الإسلام في الوقت الحاضر، من كتاب، معاملة غير المسلمين في الإسلام، (عمّان: المجمع الملكي، ١٩٨٩) ٢: ٦٣٠.

(٢٥) محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة (بيروت: دار الفكر، ط ٢، ١٩٧٠)، ص: ١٣٠-١٣١.

(٢٦) البقرة: ٦٢

(٢٧) البقرة: ١١٣

(٢٨) هود: ١١٨

(٢٩) آل عمران: ٥٥

(٣٠) النحل: ١٢٤

(٣١) النحل : ٨٢

(٣٢) أبو عبدالله القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني(القاهرة: دار الشعب، ط٢، ١٣٧٢هـ)، ١٠: ١٦١

(٣٣)الرعد: ٤٠ .

(٣٤)الشوكاني، فتح القدير، ٣: ٩٠ .

(٣٥) البقلرة: ٢٧٢ .

(٣٦) الشورى ١٥

(٣٧) آل عمران: ١٨٦

(٣٨) العنكبوت: ٤٦

(٣٩) راشد الغنوشي، محاور إسلامية، مرجع سابق، ص: ٩٢، وانظر محمد التسخيري، الحوار مع الآخر، (طهران: المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية، ٢٠٠٣)، ص: ٢٨-٣٠

(٤٠) الممتحنة: ٨ .

(٤١) محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: صدقي جميل العطار، (بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م)، ١٢: ٦٢

(٤٢) رواه أبو داود في سننه، الحديث: (٣٠٥٢)، وصححه الألباني في صحيح أبي داود، الحديث: (٢٦٢٦) ونحوه في سنن النسائي، الحديث (٢٧٤٩) في ج: ٨: ٢٥

(٤٣) رواه أحمد، الحديث (١٢١٤٠).

(٤٤) رواه البخاري، الحديث: (٢٩٣٧)، ومسلم، الحديث (٢٥٢٤).

(٤٥) رواه مسلم، الحديث: (٢٥٩٩).

(٤٦) لمزيد من التفصيل حول هذه الأطر والقواعد انظر، د. يوسف القرضاوي، معاملة غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ص: ١٠-١٥، د. محمد القضاة، معاملة غير المسلمين في ديار الإسلام، مرجع سابق، ٥٨٥-٥٩٠، د. ابراهيم الدبو وآخرون، الإسلام وقضايا العصر (عمان: دار المناهج ٢٠٠٠ م، ص: ١٩٨

(٤٧) يوتغ: يهلك . انظر ابن منظور، لسان العرب مادة وتغ .

(٤٨) أخرجه الإمام أحمد في مسنده، أنظر الإمام أحمد ابن حنبل، المسند (بيروت: المكتب الإسلامي، ط٤، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م ، ١: ٧٩.

(٤٩) ابن هشام عبدالملك بن هشام بن أبيوب الحميري، السيرة النبوية (القاهرة: البابي الحلبي، د. ت) ١: ٥٠٣- ٥٠٤ . وانظر تعليقا لأحد الباحثين على المعاهدة في، صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، بحث في السيرة النبوية (القدس: مطبعة بيت المقدس د. ت) ص: ٢٢٥ .

(٥٠) القاضي أبو يوسف، كتاب الخراج، ص: ٧٢

(٥١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: دار سويدان، ط١٩٦٧، ٢ م)، ٣: ٦٠٩

(٥٢) القاضي أبو يوسف، كتاب الخراج، ص: ٧٢

(٥٣) د. يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ص: ٢٨٠

(٥٤) النجم: ٣٨

(٥٥) ابن سلام أبو عبيد القاسم، الأموال، تحقيق محمد خليل هراس (القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر، ط١٣٩٥، ٢هـ) ص: ١٤٢وانظر: البلاذري، أبو بكر (أحمد بن يحيى بن جابر) فتوح البلدان (بيروت: دار النشر للجامعيين، ١٩٥٨م) ص: ٢٢٢

(٥٦) د. شوقي ضيف، عالمية الإسلام، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٦م) ص: ٢٦-٢٨

(٥٧) أنظر مصطفى السباعي، من روائع حضارتنا (بيروت: المكتب الإسلامي ط ٣، ١٩٨٢)، ص: ٩٢

(٥٨) ابن بسام، (أبو الحسن الشنتريني)، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق د. إحسان عباس (تونس: الدار العربية للكتاب، د.ت) ٢: ٥٦٢

(٥٩) تجسدت هذه الظاهرة في عصرنا الحديث حيث ارتقى أبناء الديانات الأخرى سدة الوازرة، ودخلوا قبة البرلمان في العديد من البلدان العربية والإسلامية، في حين لم يصل إلى هذا المنصب عربي واحد في الدول الغربية في هذا العصر الذي يقولون إنه عصر الحريات والعدالة. وأعجب من ذلك أن اليهود الذين وجدوا في العالم الإسلامي الحاضنة التي تحنو عليهم وترعاهم. وحين اضطهدوا في الأندلس على يد الإسبان، لم يجدوا مكاناً آمناً يلجأون إليه سواه، تمارس دولتهم التي يسميها الغرب واحة الديموقراطية في الشرق الأوسط أبشع صور الإرهاب والإذلال والقتل والتدمير والتمييز العنصري.

(٦٠) السيوطي (عبدالرحمن بن أبي بكر)، حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة، (القاهرة: مطبعة إدارة الوطن، ١٢٩٩هـ)، ٢: ١٥٣. وطالع شواهد أخرى في: المقريزي (تقي الدين أحمد بن علي)، المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، (القاهرة: ط بولاق، ١٢٧٠هـ)١: ٩٥ وما بعدها.

(٦١) د. عباس الجراري، مرجع سابق، ٢: ٦٤٣

(٦٢) د. شوقي ضيف، عالمية الإسلام، ص: ٣٤

(٦٣) د. أ. س ترتون، أهل الذمة في الإسلام، مرجع سابق، ص: ٢١٤

(٦٤) محمد عزت دروزة، القواعد القرآنية والنبوية في تنظيم الصلات بين المسلمين وغير المسلمين (دمشق: دار الجليل، ١٩٨٢)، ص: ٣

(٦٥) البلاذري، فتوح البلدان، مصدر سابق، ٢: ٢٢.

(٦٦) رواه مسلم، الحديث (٢٦١٣).

(٦٧) آل عمران

(٦٨) محمد على التسخيري، الحوار مع الآخر (طهران: المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية، ٢٠٠٣)، ص: ٦٨

(٦٩) انظر عباس الجراري، مرجع سابق، ص: ٦٤٦.

(٧٠) المرجع نفسه، ص: ٦٤٦.

(٧١) رواه المروزي في السنن، وادرجه الألباني ضمن الأحاديث الضعيفة، انظر الألباني، سلسلة

الأحاديث الضعيفة والمضوعة، رقم: ١١٦٥ .

(٧٢) انظر أبو يعلى، محمد بن الحسين الفراء الحنبلي، الأحكام السلطانية، تحقيق محمد حامد الفقي (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣)،١٠٨

(٧٣) د. عباس الجراري، مرجع سابق، ص: ٦٤٤ .

(٧٤) البقرة: ٢٥٦ .

(٧٥) يونس: ١٠٠، ٩٩ .

(٧٦) الكهف: ٢٩ .

(٧٧) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ١ :٤١٦ .

(٧٨) ابن هشام، (عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري)، السيرة النبوية، ٢ :٥٢٦ .

(٧٩) تفصيلاً لهذه الحريات وآثارها في المجتمع في: د. عبد الصبور شاهين، الحرية في إطار الدين من كتاب خطب الجمعة والعيدين (القاهرة: دار المعارف، ط١٩٨٦، ٦) ص: ٢٩٥-٣٠٢ ؛ د. محمد القضاة، مرجع سابق، ص: ٦٠٠-٦٠٣ ؛ الصادق المهدي، جدلية الأصل والعصر (الخرطوم: دار الشماشة للنشر، ٢٠٠١) ص: ٨٦-٨٨ ؛ د. يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي ١٠-٣٥

(٨٠) الحجرات: ١٣

(٨١) الكهف: ٢٩

(٨٢) هذا ما يردده بعض الكتاب الغربيين. يقول كليلاند مثلاً: " ويجوز أن يكون المسلمين متسامحين، ولكنه التسامح الذي ينبعث من التفوق " ، أنظر وندل كليلاند، موقف الإسلام من الأقليات، من كتاب الإسلام في نظر الغرب، ترجمة د. اسحاق الحسيني وعلي عبد الواحد وافي ص: ٩٠ . وذهب كتاب غربيون آخرون مذهباً مغايراً، فأكدوا أن إفراط المسلمين في التسامح كان سبباً رئيساً لأفول دولتهم الإسلامية . يقول الكونت هنري دي كاستري في كتابه الإسلام: " تطرف المسلمون في المحاسنة لأنها سهلت العصيان للعصاة، ومهدت لبعض الأسر المستقلة في المغرب الخروج عن الجماعة في بلاد الأندلس وبلاد المغرب، ومن المرجح أن المسلمين لو عاملوا الأندلسيين كما عامل المسلمون الأمم السكسوية والواندية لأخلدت إلى الإسلام، واستقرت عليه" . انظر د. أحمد الحوفي سماحة الأسلام (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩١هـ.) ص: ٢٠٩ .

(٨٣) النساء ١ .

(٨٤) رواه أحمد في المسند (٤٣٢٨٩)، وقال مخرجوه إسناده صحيح، وذكره الألباني في صحيح الترغيب والترهيب (٢٩٦٤) ، والحديث جزء من خطبة الوداع، انظر نص الخطبة كاملا في، محمود شريف البسيوني، الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣م)، ٢ :١١٨ .

(٨٥) المائدة: ٨

(٨٦) القرطبي، الجامع لإحكام القرآن، ٦ : ١١٠ .

(٨٧) البيضاوي، مواهب الجليل، ص: ١٣٧ .

(٨٨) الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ٧: ١١، وذكر الألباني أن الحديث باطل لا أصل له، انظر محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة (الرياض: مكتبة المعارف، ط١٩٨٨، ٢م) ص: ٢٢٢ ، وأنظر تفصيلاً لهذه الفكرة في: د. عباس الجراري، مرجع سابق ص ٦٣٥-٦٤٠ .

(٨٩) رواه البخاري في الرقاق ٤ : ١٢٨ .

(٩٠) النساء ١٣٥ .

(٩١) المائدة ٨ .

(٩٢) محمد على التسخيري، الحوار مع الآخر، مرجع سابق، ص: ٢٩ .

المصادر والمراجع:

١. الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، (الرياض: مكتبة المعارف، ط٢، ١٩٨٨م).
٢. ابن بسام، الحسين الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق د. إحسان عباس (تونس: الدار العربية، د.ت).
٣. البسيوني، محمود شريف، الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣م).
٤. البلاذري (أبو بكر أحمد بن يحيى بن جابر)، فتوح البلدان (بيروت: دار النشر للجامعيين، ١٩٥٨).
٥. البنا، جمال، التعددية في مجتمع اسلامي (القاهرة: دار الفكر الإسلامي، ٢٠٠١م).
٦. ترتون، د.أ،س، أهل الذمة في الإسلام، ترجمة وتعليق د. حسن حبشي (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٩٩٤م).
٧. التسخيري، علي محمد، الحوار مع الآخر (طهران: المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية، ٢٠٠٣).
٨. ابن حنبل، أحمد، المسند (بيروت: المكتب الإسلامي، ط١٤٠٣، ٤هـ).
٩. الحوفي، د. أحمد، سماحة الإسلام، (القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٣٩١هـ).
١٠. الدبو، د. ابراهيم وآخرون، الإسلام وقضايا العصر (عمان: دار المناهج، ٢٠٠٠م).
١١. دروزة، محمد عزة، القواعد القرآنية والنبوية في تنظيم الصلات بين المسلمين وغير المسلمين (بيروت: دار الجليل، ١٩٨٢).
١٢. الزحيلي، د. وهبة، آثار الحرب في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة (دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٩٨٣).
١٣. زيدان، عبدالكريم، أحكام الذميين والمستأمنين في دار الإسلام (بيروت: مؤسسة الرسالة ط٢ ١٩٨٢م).
١٤. السباعي، مصطفى، من روائع حضارتنا (بيروت: المكتب الإسلامي، ط٣، ١٩٨٢).
١٥. السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد ، المبسوط (القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٣١هـ).
١٦. ابن، سلام أبو عبيد القاسم، الأموال، تحقيق محمد خليل هراس (القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢، ١٣٩٥).

١٧ . السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة (القاهرة مطبعة إدارة الوطن، ١٢٩٩ هـ).
١٨ . شاهين، د. عبد الصبور وآخرون، خطب الجمعة والعيدين، (القاهرة: دارة المعارف، ط٦ ١٩٨٦)
١٩ . ضيف، د. شوقي، عالمية الإسلام، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٦م).
٢٠ . ابن أبي طالب، الإمام علي، نهج البلاغة، تحقيق الدكتور صبحي الصالح، (بيروت دار الكتاب اللبناني، ط٤، ٢٠٠٤).
٢١ . الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم، (بيروت: دار سويدان، ط٢، ١٩٦٧م).
٢٢ . الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق صدقي جميل العطار (بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م).
٢٣ . عمارة، د. محمد، التعددية والرؤية الإسلامية والتحديات الغربية، مجلة الجامعة الإسلامية العالمية، لندن، السنة الأولى، العدد٣، ١٩٩٤م.
٢٤ . الغنوشي، راشد، محاور إسلامية، (تونس: بيت المعرفة، د.ت).
٢٥ . القرضاوي، د. يوسف، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٣م).
٢٦ . القرضاوي، د. يوسف، فقه الزكاة (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٨١م).
٢٧ . القرطبي، أبو عبدالله، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق، أحمد البردوني (القاهرة: دار الشعب، ط٢، ١٣٧٢هـ). .
٢٨ . القضاه، محمد وآخرون، معاملة غير المسلمين في الإسلام (عمان: المجمع الملكي، ١٩٨٩).

٢٩ . ابن كثير، عماد الدين أبو الفدا إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، (بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ).
٣٠ . كفتارو، د. أحمد وآخرون، الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري، (أبحاث ووقائع المؤتمر العام الثامن للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ٢٤-٢٧ يوليو، ١٩٩٦).
٣١ . الماوردي، علي بن محمد بن حبيب البصري، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، (القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٩٧٨م) المبارك، محمد، (نحو إنسانية سعيدة (بيروت ك دار الفكر، ط٢، ١٩٧٠م).

٣٢. المبارك، محمد، (نحو إنسانية سعيدة (بيروت ك دار الفكر، ط٢، ١٩٧٠م).
٣٣. المباركفوري، صفي الدين، الرحيق المختوم، بحث في السيرة النبوية (القدس: مطبعة بيت المقدس، د.ت).
٣٤. الإمام مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٤، ١٣٧٤)
٣٥. المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي، المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار (القاهرة: بولاق، ط ١، ١٢٧٠ هـ).
٣٦. ابن متظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب (بيروت دار صادر، ١٩٩٧م)
٣٧. المهدي، د. الصادق، جدلية الأصل والعصر (الخرطوم: دار الشماشة للنشر، ٢٠٠١م).
٣٨. ابن هشام، عبدالملك بن هشام بن أيوب الحميري، السيرة النبوية (القاهرة: البابي الحلبي، د.ت).
٣٩. أبو يعلى، محمد بن الحسين الفراء الحنبلي، الأحكام السلطانية، تحقيق محمد حامد الفقي، (بيروت: دار الكتب العلمية ١٩٨٣).
٤٠. أبو يوسف يعقوب بن ابراهيم، الخراج، تحقيق محمد ابراهيم (القاهرة: المطبعة السلفية، ١٩٦٢م).

المراجع الإلكترونية

١- السقار، د. منقذ محمود، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، www.saaid.net
٢- عزت، د. هبة رؤوف، التعددية معضلة العقل السياسي العربي، www.isla.net online
٣- فحص، هاني، بين الذمة والمواطنة، www.ipc-kw.com
٤- المحفوظ، محمد علي، التعدد والاختلاف، ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر: إشكالات العمل الإسلامي، البحرين، ١٤٢٦هـ، www.alwihdah.com

المسؤولية التي تقع على الصبيان والمجانين نتيجة جناياتهم في الفقه الإسلامي

(دراسة مقارنة)

د. إسماعيل شندي*

* مشرف أكاديمي متفرغ / منطقة الخليل التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

يبين هذا البحث المسؤولية التي تقع على الصبيان والمجانين نتيجة جناياتهم في الفقه الإسلامي، وقد افتتح بمبحث موجز خُصص للتعريف بالصبي والمجنون، ثم جاءت المباحث الأخرى المتبقية لتشمل موضوعات البحث الأخرى، من حيث؛ بيان موقف الإسلام من المسؤولية الجنائية التي تقع على الصبيان والمجانين، وما الواجب عليهم إن هم جَنُوا على النفس أو ما دونها، وما الذي يتوجب فعله حال اشتراك الصبي أو المجنون مع المكلف في الجناية، وهل يعاقب من جُنَّ بعد الجناية، وما هو موقف الشريعة الإسلامية حال اعتداء الصبيان والمجانين على أموال الآخرين بالأخذ أو بالإتلاف ؟ .

Abstract

This research investigates the responsibility that falls upon children and mad people as a result of committing a delict or a tort in Islamic Fiqih. It opens with a brief chapter devoted to the explanation of what is meant by a child and a mad person. The remaining chapters cover the following topics of the research: attitude of Islam towards the lawful responsibility that falls upon children and mad people, what these people should do when committing a murder or an injury against another person, what should be done when a child or a mad person shares the Mukallaf (a legally responsible person under islamic law) in committing a delict, should one who got mad after committing a delict be punished and what is the attitude of Islamic shari'a towards children's and mad people's aggression upon others' property whether usurping or damaging it.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه ومن والاه، وبعد:

فقد شاء الله -جل شأنه- بإرادته أن لا يُكلِّفَ بهذا الدين إلا من كان أهلاً للتكليف، وهو الإنسان البالغ العاقل، الذي أراده المولى -سبحانه- لأن يكون محلاً لالتزام الأوامر واجتناب النواهي، إلا أنه قد يحصل أن تعتري هذا المكلف أحوال وعوارض، يخرج فيها من طوره الذي به كان أهلاً للتكليف؛ كأن يُجَنّ بعد أن كان عاقلاً، وقد يكون هذا الإنسان في وضع لم يصل إلى مرحلة التكليف بعد، كما لو كان صبياً.

وقد تصدر ممن يكونون في هذا الوضع بعض الجرائم، على النفس؛ بالقتل، أو على ما دونها بالقطع، أو الجرح، أو على المال بالأخذ أو الإتلاف، وقد يرتكب الواحد منهم بعض جرائم الحدود، كأن يزني أو يسرق أو يشرب الخمر ... إلخ.

ولوقوع الكثير من هذه الجرائم على أيدي هذا الصنف من البشر (الصبيان والمجانين) ونتيجة للأمور العديدة التي تترتب على تلك الأفعال، يتساءل كثير من المسلمين، حول موقف الشريعة الإسلامية من جنايات هذين الصنفين من الناس، وهل يجب عليهم القصاص إن هم ارتكبوا جريمة القتل أو القطع عمداً؟ وهل يُحَدون في الزنى أو في السرقة أو في شرب الخمر؟ وهل يلزمهم شيء إن هم أخذوا أموال الآخرين أو أتلفوها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة كلها، وأخرى غيرها، جاء هذا البحث، الذي انبنى من ستة مباحث، وخاتمة، على النحو التالي:

المبحث الأول: تعريف الصبي والمجنون.

المبحث الثاني: هل الصبيان والمجانين مسؤولون جنائياً؟.

المبحث الثالث: الواجب بجناية الصبيان والمجانين على النفس أو ما دونها.

المبحث الرابع: اشتراك الصبيان والمجانين مع المكلفين في الجناية على النفس وما دونها.

المبحث الخامس: طروء الجنون بعد ارتكاب الجريمة.

المبحث السادس: تعدي الصبيان والمجانين على الأموال.

الخاتمة، وفيها أهم نتائج البحث.

المبحث الأول
تعريف الصبي والمجنون

أولاً: تعريف الصبي:

الصبي في اللغة(١) : مفرد، والجمع صِبْوَةٌ، وصِبْيَةٌ، ومنه ما جاء في الحديث: " أنه –صلى الله عليه وسلم– رأى حسناً يلعب مع صبْوة في السِّكة " (٢)، والواو هو القياس، وإن كانت الياء أكثر استعمالاً، ويجمع الصَّبيُّ أيضاً على أصْبِيَة، وصَبْيَة، وصبْوَان، وصُبْوَان، وصبْيَان. والمصدر: الصِّبا، وتصغير صِبْيَة: أُصْبيَةٌ، وفي القياس: صُبَيَّةٌ، وتصغير أَصْبِيَة: صُبَيَّة.

ويطلق الصَّبي على الصغير، يقال: رأيته في صِبَاهُ: أي في صغره. كما يطلق على الطفل من لَدُن يُولَد إلى أن يُفطَم.

والصَّبي: الغلام، ويقال للجارية صَبيَّة، والجمع صَبَايا، مثل مَطِيَّة ومطايا. وصَبِيَ صِبَاً: أي فَعلَ فِعلَ الصِّبيان. وأصْبَت المرأة: إذا كان لها ولد صَبِي، أو ولد ذكر أو أنثى. والمُصْبِيَة: المرأة ذات الصِّبيان.

ويطلق لفظ الصَّبي في عرف الفقهاء على من لم يبلغ(٣)؛ ذكراً كان أو أنثى، وهو قسمان: غير مميز، وهو كما جاء في مجلة الأحكام العدلية: " الذي لا يفهم البيع والشراء، يعني من لا يعرف أن البيع سالبٌ للملكية، والشراء جالبٌ لها، ولا يفرق بين الغبن الفاحش الظاهر كالتغرير في العشرة خمسة وبين الغبن اليسير"، ومميز وهو الذي يميز بين هذه المذكورات" (٤).

ثانياً: تعريف المجنون:

المجنون في اللغة(٥) : اسم مفعول، جاءت على غير قياس، فالقياس أن نقول مُجَنٌّ، لأنها من الرباعي، والجُنُونُ: نقصانٌ في العقل، وجُنَّ الرجل جُنُوناً، وأَجَنَّهُ الله، فهو مَجنُون. والجِنَّةُ: الجنون أيضاً، ومنه قوله –تعالى–: "أم به جِنَّةٌ بل جاءهم بالحق وأكثرهم للحق كارهونَ" (٦)، أي جنون، ويقال به جِّنة، وجنون، ومَجَنَّة، ومنه قول الشاعر [الطويل] :

من الدَّارميِّين الذين دماؤهمْ　　　شِفاءٌ من الداءِ المَجَنَّة والخَبَلْ.

وتَجَنَّنَ عليه وتَجَانَّ وتَجَانن: أرى من نفسه أنه مجنون.

والمجانين: جمع تكسير لمجنون.

ولا يختلف معنى المجنون في اللغة عنه في الاصطلاح، فالجنون نقص في العقل، والمجنون: من لا يطابق كلامُه وأفعالُه كلامَ العقلاء وأفعالَهم (٧)، وعرفه الحنفية بأنه: " اختلال القوة المميزة بين الأمور الحسنة والقبيحة المدركة للعواقب، بأن لا تظهر آثارها وتتعطل أفعالها، إما لنقصان جُبِلَ عليه دماغه في أصل الخلقة، وإما لخروج مزاج الدماغ من الاعتدال، بسبب خلط، أو آفة، وإما لاستيلاء الشيطان عليه، وإلقاء الخيالات الفاسدة إليه، بحيث يفرح ويفزع من غير ما يصلح سبباً " (٨). وقال الشافعية: " هو مرض يزيل الشعور من القلب مع بقاء الحركة والقوة في الأعضاء " (٩).

وقد قسمه الحنفية إلى قسمين(١٠):

جنون مطبق(١١). وجنون غير مطبق(١٢).

المبحث الثاني

هل الصبيان والمجانين مسؤولون جنائياً؟

قبل الحديث عن موقف الفقهاء من هذه المسألة، أرى من الضروري بيان معنى المسؤولية الجنائية، وقبل بيان معنى المسؤولية الجنائية اللقبي -أي باعتبار الكلمتين اسماً لمصطلح واحد-، لا بد من توضيح معنى كل منهما على حدة، فالمسؤولية في اللغة(١٣) مشتقة من الفعل الثلاثي سأل، يسأل، فهو مسؤول، والمسؤولية هي الاسم، وهي تعني التَّبِعَة أي المطالبة، أو المؤاخذة أو الغرم(١٤).

أما الجناية في اللغة(١٥) فهي مصدر جنى يجني، والجمع جنايات، وتطلق الجناية على الذنب والجرم، وهي في اصطلاح الفقهاء(١٦): التعدي على الأبدان بما يوجب قصاصاً أو مالاً، وكذا التعدي على الأموال بما يوجب ضماناً، قال العيني: " وهي -أي الجناية- اسم لما يجنيه من شر، أي يكسبه، تسمية بالمصدر إذ هي في الأصل مصدر جنى علي شراً، وأصله من جني الثمر وهو أخذه من الثمر، وهو عام، إلا أنه خص بما يحرم من الفعل شرعاً سواء جنى بنفس أو مال " (١٧).

لكنَّ الجناية مخصوصة في عرف الفقهاء(١٨) بما يحصل فيه التعدي على الأبدان(١٩)، وأما التعدي على الأموال فقد سمَّوه غصباً ونهباً وسرقة وخيانة. جاء في كتاب المغني قوله: " والجناية كل فعل عدوان على نفس أو مال، لكنها في العرف مخصوصة بما يحصل فيه التعدي

على الأبدان " (٢٠).

أما المسؤولية الجنائية في الاصطلاح فنعني بها: " أن يتحمل الإنسان نتائج الأفعال المحرمة، التي يأتيها مختاراً، وهو مدرك لمعانيها ونتائجها " (٢١).

ومن هذا التعريف يتبين لنا أن هنالك ثلاثة أسس تقوم عليها المسؤولية الجنائية، هي(٢٢):

- أن يأتي الإنسان فعلاً محرماً.
- أن يكون الفاعل مختاراً.
- أن يكون الفاعل مدركاً.

وسوف أسير -في بحثي هذا- على وفق تعريف الفقهاء الأول للجناية، أي باعتبار أن الجناية تشمل الاعتداء الذي يقع على النفس أو المال، لأنه يناسب السياق الذي سوف أعرض فيه موضوعات البحث، إضافة إلى اتفاقه مع تعريف المسؤولية الجنائية الاصطلاحي.

أما بخصوص الموقف الفقهي من مسؤولية الصبيان والمجانين الجنائية، فقد اتفق الفقهاء(٢٣) على أن الصبيان والمجانين ليسوا محلاً للمسؤولية الجنائية، وبالتالي فهم غير مؤاخذين جنائياً، فلا تقام عليهم الحدود(٢٤)، ولا القصاص(٢٥)، إن هم ارتكبوا ما يوجبها، قال الكاساني -أثناء حديثه عن شروط السرقة-: " أما ما يرجع إلى السارق، فأهلية وجوب القطع، وهي العقل والبلوغ، فلا يقطع الصبي والمجنون " (٢٦)، وقال الشيرازي: " ولا يجب القصاص على صبي ولا مجنون " (٢٧)، وقال في السرقة: " ولا يجب -أي القطع- على صبي ولا على مجنون " (٢٨) واستدلوا على ذلك بما يأتي:

١- ما روته عائشة -رضي الله عنها- عن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنه قال: " رفع القلم عن ثلاثة، عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يفيق " (٢٩) قال المناوي " : رفع القلم عن ثلاثة، كناية عن عدم التكليف، إذ التكليف يلزم منه الكتابة، فعبر بالكتابة عنه، وعبر بلفظ الرفع إشعاراً بأن التكليف لازم لبني آدم، إلا لثلاثة، وأن صفة الرفع لا تنفك عن غيرهم: عن النائم حتى يستيقظ من نومه، وعن المبتلى بداء الجنون حتى يبرأ منه بالإفاقة، ... وعن الصبي ... وإن ميز حتى يكبر " (٣٠).

٢- وعن ابن عباس -رضي الله عنهما- قال: أتي عمر بمجنونة قد زنت، فاستشار فيها أناساً، فأمر بها عمر أن ترجم، فمر بها على علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- فقال: ما شأن هذه؟ قالوا: مجنونة بني فلان زنت، فأمر بها عمر أن ترجم، قال: ارجعوا بها،

ثم أتاه فقال: يا أمير المؤمنين، أما علمت أن القلم قد رفع عن ثلاثة: عن المجنون حتى يبرأ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يعقل؟ قال: بلى، قال: فما بال هذه ترجم؟ قال: لا شيء، قال: فأَرْسِلْهَا[٣١]، فأَرْسَلَهَا، قال: فجعل يكبر "[٣٢].

٣- وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: " أتى رجل رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وهو في المسجد فناداه فقال: يا رسول الله، إني زنيت، فأعرض عنه، حتى ردد عليه أربع مرات، فلما شهد على نفسه أربع شهادات، دعاه النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: أبك جنون؟ قال: لا، قال: فهل أحصنت؟ قال نعم، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: اذهبوا به فارجموه، قال ابن شهاب: فأخبرني من سمع جابر بن عبد الله، قال: كنت فيمن رجمه، فرجمناه بالمُصَلَّى[٣٣] فلما أَذْلَقَتْهُ[٣٤] الحجارة هرب فأدركناه بالحَرَّة[٣٥] فرجمناه "[٣٦].

٤- وعن ابن مسعود -رضي الله عنه- " أنه أتي بجارية قد سرقت فوجدها لم تحض، فلم يقطعها "[٣٧].

٥- وقد أجمع العلماء[٣٨] على اشتراط العقل والفهم في التكليف، فلا مسؤولية جنائية على الصبيان والمجانين، لعدم تكليفهم، قال الآمدي في هذا الصدد: " اتفق العقلاء على أن شرط المكلف أن يكون عاقلاً، فاهماً للتكليف، لأن التكليف خطاب، وخطاب من لا عقل له ولا فهم محال كالجماد والبهيمة، ومن وجد له أصل الفهم، لأصل الخطاب دون تفاصيله من كونه أمراً ونهياً، ومقتضياً للثواب والعقاب، ومن كون الآمر به هو الله -تعالى-، وأنه واجب الطاعة، وكون المأمور به على صفة كذا وكذا؛ كالمجنون، والصبي الذي لا يميز، فهو بالنظر إلى فهم التفاصيل كالجماد والبهيمة، بالنظر إلى فهم أصل الخطاب، ويتعذر تكليفه أيضاً إلا على رأي من يجوز التكليف بما لا يطاق، لأن المقصود من التكليف كما يتوقف على فهم أصل الخطاب، فهو متوقف على فهم تفاصيله، وأما الصبي المميز، وإن كان يفهم ما لا يفهمه غير المميز، غير أنه أيضاً غير فاهم على الكمال ما يعرفه كامل العقل؛ من وجود الله -تعالى- وكونه متكلماً مكلفاً بالعبادة، ومن وجود الرسول الصادق، المبلغ عن الله -تعالى- وغير ذلك مما يتوقف عليه مقصود التكليف، فنسبته إلى غير المميز كنسبة غير المميز إلى البهيمة، فيما يتعلق بفوات شرط التكليف، وإن كان مقارباً لحالة البلوغ، بحيث لم يبق بينه وبين البلوغ سوى لحظة واحدة، وإن كان فهمه كفهمه الموجب لتكليفه بعد لحظة، غير أنه لما كان العقل والفهم فيه خفياً وظهوره فيه على التدريج، ولم يكن له ضابط يعرف به، جعل

له الشارع ضابطاً وهو البلوغ، وحط عنه التكليف قبله تخفيفاً عليه" (٣٩). وقال ابن المنذر: " وأجمعوا على أن الفرائض والأحكام تجب على المسلم البالغ " (٤٠).

٦-أضف إلى ذلك أن العقوبة لا تجب إلا بالجناية، ومعلوم أن فعل الصبي والمجنون لا يوصف بالجناية، حتى تجب عليهما العقوبة(٤١).

ومع كون الصبيان والمجانين غير مسؤولين جنائياً، فإن ذلك لا يمنع ولي الأمر من معاقبتهما تأديباً، فبوسع الحاكم أن يعاقبهما بالضرب، أو بالتوبيخ، أو يضعهما في إصلاحية، أو في مدرسة خاصة، أو يضعهما تحت مراقبة خاصة، إلى غير ذلك من الوسائل التي تؤدي إلى التأديب(٤٢).

وإذا كان الأمر -كما مضى- أن لا مسؤولية جنائية على الصبيان والمجانين، فلا تقام عليهم الحدود(٤٣)، ولا القصاص إن ارتكبوا ما يوجبها، فهل هناك مسؤوليات أخرى أوجبها الشارع الحكيم عليهم؟ هذا ما سيتضح لنا من خلال المباحث الآتية.

المبحث الثالث
الواجب بجناية الصبيان والمجانين على النفس أو ما دونها

سبق القول أن الفقهاء متفقون(٤٤) على أنه لا يجب القصاص على الصبيان والمجانين إن اعتدوا على النفس أو ما دونها عمداً، لأن فعلهم لا يوصف بالجناية(٤٥)، قال ابن قدامة في هذا الصدد: " لا خلاف بين أهل العلم، أنه لا قصاص على صبي، ولا مجنون " (٤٦).

واتفق الفقهاء(٤٧) أيضاً -عدا ابن حزم- على أن الواجب في هذه الحالة هو الدية(٤٨)، أما ابن حزم(٤٩) فيرى أنه لا دية بجناية الصبيان والمجانين، مستدلاً بأن الدية إنما وجبت بنص القرآن(٥٠) فيما كان قتله مخاطب بالكفارة، وليس الصبيان والمجانين ممن هم مخاطبون بذلك، وبقوله -صلى الله عليه وسلم-: " رفع القلم عن الصبي حتى يبلغ وعن المجنون حتى يفيق " (٥١)، وبقوله -صلى الله عليه وسلم-: " إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام " (٥٢)، قال: " فأموال الصبي والمجنون حرام بغير نص، كتحريم دمائهم، ولا فرق، ولا نص في وجوب غرامة عليهم أصلاً " (٥٣).

وقول الجمهور هو الراجح، باعتبار أن جناية الصبي والمجنون خطأً، ومعلوم أن الواجب بالجناية على النفس أو ما دونها خطأ هو الدية، وأما قول ابن حزم إن الدية تجب على من خوطب بالكفارة، والصبيان والمجانين ليسوا ممن خوطب بها، فيجاب عنه بأن عدم وجوب

الكفارة عليهم كان باعتبار أن الكفارة عقوبة، وهم ليسوا من أهل العقوبة، أما الدية فهي على عواقلهم وليست عليهم، وأما قوله بأن القلم مرفوع عن هؤلاء، فيجاب عنه بأن المقصود من رفع القلم عنهم هو عدم المؤاخذة الدينية، وأما المؤاخذة الدنيوية فغير مرفوعة، بدليل إيجاب غرامات الجناية على الأموال في أموالهم، وأما قوله بأن أموال الصبيان والمجانين حرام بغير نص استدلالاً بالحديث، فيجاب عنه بأننا قد جعلنا دية جناياتهم على العاقلة، وليس في أموالهم، ونحن في جنايتهم في هذه الحالة أمام أمرين: إما أن نهدر دم المجني عليه، وإما أن نوجب فيه المقدر المالي الذي أوجبه الشارع، وقد جعلناه هنا على العاقلة باعتبار أن الصبيان والمجانين لا قصد لهم، وبالتالي فإن الجناية منهم لا توصف بالعمدية، بل تكون من جملة الخطأ الذي تحمله العاقلة، ولا شك أن الأخذ بالأمر الثاني هو الأسلم والأقرب إلى مقصد الشارع والله تعالى أعلم. ومع اتفاق الجمهور على أن الواجب بجناية الصبيان والمجانين هو الدية إلا أنهم اختلفوا على من تجب: ومذهب الحنفية(٥٤) والمالكية(٥٥) والشافعية(٥٦) في قول، والحنابلة(٥٧) في الصحيح عندهم، أنها تجب على العاقلة(٥٨)، باعتبار أن عمد الصبي والمجنون خطأ(٥٩)، والخطأ تحمله العاقلة، وقد روي هذا القول عن الزهري، وحماد بن أبي سليمان، والنخعي، وقتادة(٦٠)، قال الزيلعي: " وعمد الصبي والمجنون خطأ، وديته على عاقلته " (٦١)، وقال ابن قدامة: " وعمد الصبي والمجنون خطأ، تحمله العاقلة " (٦٢)، واستدلوا بما يلي:

١- قوله -صلى الله عليه وسلم-: " رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل " (٦٣).

ووجه الدلالة من هذا النص، أن القلم قد رفع عن الصبيان والمجانين، وهذا يدل على رفع الضمان عنهم، وبما أنه لا يصح إهدار دم المجني عليه، فلذلك وجبت الدية في عمدهما على العاقلة.

٢- وبما روي أن مجنوناً صال(٦٤) على رجل بسيف، فضربه فرفع ذلك إلى علي -رضي الله عنه- فجعل عقله على عاقلته، وكان ذلك بمحضر من الصحابة -رضي الله عنهم-، وقال: عمده وخطؤه سواء(٦٥).

٣- ولأن الصبي مظنة المرحمة، فقد قال -عيه الصلاة والسلام-: " من لم يرحم صغيرنا ولم يوقر كبيرنا فليس منا " (٦٦)، والعاقل المخطئ لما استحق التخفيف، حتى وجبت الدية على عاقلته، فهؤلاء وهم أغرار(٦٧) أولى بهذا التخفيف، فتجب على العاقلة(٦٨).

٤- ولأن الصبي والمجنون لا يتحقق منهما كمال القصد، فكان فعلهما خطأً، والعاقلة هي التي تحمله(٦٩).

٥- ولأنه قتل لا يوجب القصاص لأجل العذر، فأشبه الخطأ وشبه العمد(٧٠).

وذهب الشافعية (٧١) في القول الثاني، وهو الراجح في المذهب(٧٢)، بالأداء، والحنابلة(٧٣) في القول الثاني إلى أن العاقلة لا تحمل المال الواجب بعمد(٧٤) الصبي والمجنون، ويكون الجاني هو المُلْزَمَ واستدلوا على ذلك، بأن النبي -صلى الله عليه وسلم- قد قضى أن العاقلة تحمل الدية الواجبة بالخطأ(٧٥)، كما ثبت أيضاً أن جناية العمد(٧٦) لا تحملها العاقلة، ولم يرد ما يدل على إخراج عمد الصبي والمجنون من العمد المحض، فوجب أن يكون اللازم بجنايتهما في مالهما(٧٧).

والراجح -من وجهة نظري والله أعلم- أن العاقلة هي الملزمة بحمل الواجب بعمد الصبي والمجنون، لقوة الأدلة التي استند إليها الجمهور القائلون بذلك، ولو أننا اعتبرنا قصد الصبي والمجنون، لكانا بذلك أسوأ حالاً من المكلف المخطىء، ومعلوم أن المكلف المخطىء إذا جنى خطأً فإن دية جنايته تكون على العاقلة، وأما ما ذهب إليه القائلون بأن العمد يتحقق منهم، فغير مُسلَّم، لأن العمد عبارة عن القصد، وهو يترتب على العلم، والعلم بالعقل، والصبيان والمجانين عديمو العقل، أو قاصروه، فكيف يتحقق منهم القصد، بل إنهم صاروا بذلك كالنائم(٧٨).

وليس معنى كون الدية بجناية الصبي والمجنون عمداً على العاقلة أن لا يعاقب الصبي والمجنون تأديباً، فبوسع الحاكم أن يعاقبهما بالضرب أو بالتوبيخ أو غير ذلك من الوسائل التي تؤدي إلى التأديب(٧٩).

وقد اختلف الفقهاء في المقدار الذي تحمله العاقلة من جناية الصبيان والمجانين إذا كانت الجناية على ما دون النفس، فذهب الحنفية(٨٠) إلى القول بأنه ما بلغ نصف عشر دية الحر المسلم الذكر أو الأنثى فما فوق، واستدلوا بما يأتي:

١- ما ورد عن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنه قضى بأرش الجنين على العاقلة وهو الغرة(٨١)، وهي نصف عشر الدية(٨٢).

٢- ما روي عن ابن عباس وعمر بن الخطاب -رضي الله عنهما- مرفوعاً وموقوفاً: " لا تعقل العواقل عمداً ولا عبداً ولا صلحاً ولا اعترافاً ولا ما دون أرش الموضحة " (٨٣).

٣- أن ما دون الغرة ليس فيه أرش مقدر، فأشبه ضمان الأموال، وبالتالي فلا تتحمله العاقلة(٨٤).

٤- أن تحمل العاقلة عن الجاني كان لأجل التحرز عن الإجحاف به، بتحمل المال العظيم، فإذا كان المال خفيفاً، فلا إجحاف عليه بتحمله، فلا حاجة إذن لتحمل العاقلة، والقدر

الفاصل بين القليل والكثير ما ورد به الشرع(٨٥).

وذهب المالكية(٨٦) إلى القول بأن العاقلة تحمل كل جناية بلغت ثلث دية المعتدي أو المعتدى عليه، وأما ما دون ذلك فيكون حالاً في مال الجاني.

وقال الشافعية(٨٧) إن العاقلة تحمل كل جنايات الخطأ في النفس أو فيما دونها، واستدلوا بما يأتي:

١- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لما حمَّل العاقلة جميع الدية وهي أثقل، فإن في ذلك دلالة على تحمل ما هو أقل، لأن في النص على الأثقل تنبيها على الأقل(٨٨).

٢- القياس، وهو أنه لما تحمل الجاني قليل الدية وكثيرها في العمد، فإنه يجب أن تحمل العاقلة كثيرها وقليلها في الخطأ(٨٩).

وذهب الحنابلة(٩٠) إلى أن المقدار الذي تحمله العاقلة هو ما بلغ ثلث دية ذكر مسلم حر فما فوق، واستدلوا بما يأتي:

١- ما روي عن عمر بن الخطاب -رضي اله عنه- أنه قضى في الدية أن لا يحمل منها شيء حتى تبلغ عقل المأمومة(٩١)، وعقل المأمومة ثلث الدية(٩٢).

٢- أن الأصل وجوب الضمان على الجاني، لأنه هو المتلف، فكان عليه كسائر المتلفين، إلا أن ذلك خولف في ثلث الدية فأكثر، لإجحافه بالجاني لكثرته، وما عداه فإنه يبقى على حكم الأصل(٩٣).

والذي يترجح لدي بعد هذا العرض هو ما قال به الشافعية، وهو أن العاقلة تحمل كل ما قل أو كثر من الدية، لقوة الأدلة التي استندوا إليها، أما ما روي عن النبي -صلى الله عليه وسلم- من أنه جعل الغرة على العاقلة وهي نصف عشر الدية، فإنه لا ينفي أن يكون ما قل عن ذلك مما تحمله العاقلة، وأما ما روي عن ابن عباس وعمر -رضي الله عنهما- فليس فيه كما يقول الزيلعي " وما دون أرش الموضحة "، وبالتالي فلا يصلح للاحتجاج، وأما ما روي عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- أنه قضى في الدية أن لا يحمل منها شيء حتى تبلغ عقل المأمومة، وهو ثلث الدية، فمطعون في إسناده، وإن صح فإنه يبقى اجتهاداً منه، إضافة إلى أن تحمل العاقلة الدية مع الجاني هو من قبيل النصرة والمواساة، ويكون ذلك في القليل والكثير.

وهل يدخل الصبيان والمجانين في العاقلة، فيتحملون جزءاً من الدية نتيجة جناياتهم؟

يرى الجمهور(٩٤)، أن الصبيان والمجانين لا يدخلون في العاقلة، ولا يتحملون شيئاً من الدية إن كانت الجناية من غيرهم(٩٥).

أما إن كانت الجناية منهم، فقد اختلف الفقهاء في ذلك، فذهب الحنفية(٩٦) في رواية إلى أن الصبيان والمجانين يشاركون العاقلة في أداء الدية، إذا كانوا هم الجناة، وهو قول المالكية(٩٧) في رواية(٩٨).

وذهب الحنفية في الرواية الثانية(٩٩) إلى أنهم لا يشتركون مع العاقلة في أداء دية جناياتهم، وهو قول المالكية(١٠٠) المعتمد، والشافعية(١٠١)، وهو ما يفهم من كلام الحنابلة(١٠٢)، قال الشيخ عليش: " وظاهر كلام الأئمة أنهم -أي الصبيان والمجانين- لا يعقلون مطلقاً جنايتهم وجناية غيرهم"(١٠٣). وقال المطيعي: " إذا جنى الصبي أو المجنون أو المعتوه جناية خطأ، أو عمد خطأ، أو عمداً محضاً، وقلنا إن عمده خطأ، فإن عاقلته تحمل عنه الدية، لأن تحمل العاقلة للدية جعل بدلاً عن التناصر في الجاهلية بالسيف، وهو ممن لا تنصرهم عاقلتهم، وإن جنى أحد من عصبة الصبي والمجنون والمعتوه خطأ، أو عمد خطأ، لم يحمل الصبي والمجنون والمعتوه، لأنهم ليسوا من أهل النصرة"(١٠٤).

والراجح عندي -والله أعلم- أن الصبيان والمجانين لا يشتركون مع العاقلة في دفع الدية التي حصلت بجناياتهم، والعاقلة هي المكلفة بدفع الدية حينئذ، لأن اشتراك أفراد العاقلة في دفع الدية مبني على التناصر، الذي هو مناط العقل، ومعلوم أن الصبيان والمجانين ليسوا من أهل النصرة والتعاون والمواساة.

وهل تجب عليهم الكفارة(١٠٥)؟ ففيه خلاف:

ومذهب الحنفية(١٠٦) أن الكفارة لا تجب على الصبيان والمجانين، إن هم ارتكبوا جريمة القتل، جاء في كنز الدقائق قوله: " وعمد الصبي والمجنون خطأ وديته على عاقلته ولا تكفير ولا حرمان عن الميراث"(١٠٧)، واستدلوا بما يأتي(١٠٨):

١- أن الكفارة كاسمها ستار، وليس للصبيان والمجانين ذنب يوجب الستر بالكفارة.
٢- ولأن الصبيان والمجانين مرفوع عنهم القلم بنص الحديث، فلا معنى لتكليفهم بالكفارة.
٣- ولأن الكفارة دائرة بين العبادة والعقوبة، ولا تجب على الصبيان والمجانين عبادة ولا عقوبة.
٤- ثم إن سبب الكفارة يكون دائراً بين الحظر والإباحة، وفعل هؤلاء لا يوصف بالجناية، لأنها اسم لفعل محظور، وكل ذلك يبتنى على الخطاب، وهم ليسوا بمخاطبين، فكيف تجب عليهم الكفارة.

ومذهب المالكية(١٠٩) والشافعية(١١٠) والحنابلة(١١١) أن الكفارة تجب على الصبيان والمجانين

إذا ارتكبوا جريمة القتل، وإذا وجبت الكفارة عليهم، فإنها تكون في أموالهم بالإعتاق(١١٢)، قال ابن قدامة: " وإذا قتل الصبي والمجنون وجبت الكفارة في أموالهما " (١١٣)، واستدلوا بأن الكفارة حق مالي يتعلق بالقتل، فتعلقت بهم كالدية، وهي تفارق الصوم والصلاة، لأنهما عبادتان بدنيتان، وهذه مالية، أشبهت نفقات الأقارب(١١٤)، وتفارق الكفارة الواجبة حال الحنث في اليمين، لأنها تتعلق بالقول، ولا قول لهم، وهذه تتعلق بالفعل، وفعلهم متحقق، قد أوجب الضمان عليهم، ويتعلق بالفعل ما لا يتعلق بالقول(١١٥)، ولأن الكفارة من باب الضمان، فتجب في مالهم فيعتق الولي عنهم من مالهم(١١٦).

وقول الحنفية هو الراجح -من وجهة نظري والله أعلم-، فلا تجب الكفارة على الصبيان والمجانين حال جناياتهم على الأنفس، لأن الكفارة شرعت عقوبة، ولا يعاقب إلا من كان قادراً على فهم التكليف، ومعلوم أن الصبيان والمجانين ليسوا من الصنف الذي يفهم التكليف، ولا يصح قياسها على الدية، لأن الدية تجب على عواقلهم لا عليهم.

وهل يحرم الصبيان والمجانين من الميراث إن حدث أن قتل أحدهم مورثه؟ ففيه خلاف، ومذهب الحنفية(١١٧) أنهم لا يحرمون، لأن حرمان الميراث جعل عقوبة، والصبيان والمجانين ليسوا من أهل العقوبة، والقتل الذي يمنع الميراث عند الحنفية، هو القتل الذي يوجب القصاص أو الكفارة، ولا يجب على الصبيان والمجانين كفارة، إن هم ارتكبوا جريمة القتل، فلا يمنعون من الميراث(١١٨).

وذهب المالكية(١١٩) في القول الراجح إلى أن الصبيان والمجانين يحرمون من الميراث إذا قتل أحدهم مورثه عمداً، وفي قول آخر، أنهم لا يحرمون، لأن عمد الصبي والمجنون كخطئهما.

واختلاف المالكية هذا إذا كان القتل عدواناً، أما إذا كان القتل غير عدوان، كما لو كان دفاعاً عن النفس، فلا يمنع القاتل من الميراث(١٢٠).

وذهب الشافعية(١٢١) في القول المعتمد عندهم، والحنابلة(١٢٢) إلى أن القتل من الصبيان والمجانين يمنع من الميراث، سواء أكان هذا القتل عمداً أم كان شبه عمد أو خطأ، باعتبار أن حرمان الميراث قصد به سد الذرائع، ومنع استعجال الميراث، وهو قول عمر بن الخطاب وابن عباس وعمر بن عبد العزيز -رضي الله عنهم-(١٢٣)، قال ابن قدامة في هذا الصدد: " والقتل المانع من الإرث هو القتل بغير حق، وهو المضمون بقود أو دية أو كفارة كالعمد وشبه العمد والخطأ، وما جرى مجرى الخطأ كالقتل بالسبب، وقتل الصبي والمجنون والنائم، وما ليس بمضمون بشيء مما ذكرنا لم يمنع الميراث " (١٢٤). وجاء في تكملة المجموع قوله: " فذهب

الشافعي إلى أن القاتل لا يرث المقتول لا من ماله ولا من ديته سواء قتله عمداً أو خطأ أو مباشرة أو بسبب مصلحة كسقي الدواء أو ربط الجرح أو لغير مصلحة متهماً كان أو غير متهم وسواء كان القاتل صغيراً أو كبيراً عاقلاً أو مجنوناً " (١٢٥)، واستدلوا بما يأتي:

١-ما روي عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- قال: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: " ليس لقاتل شيء " (١٢٦).

٢-وعن ابن عباس -رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: " من قتل قتيلاً فإنه لا يرثه وإن لم يكن له وارث غيره " (١٢٧).

ووجه الدلالة من هذين النصين، أنهما يدلان صراحة على أن القاتل لا يرث، وقد صار العمل بهما، وبغيرهما من الأحاديث التي وردت في هذه المسألة من الأمة خلفاً عن سلف(١٢٨).

٣-ولأن الوارث ربما استعجل موت مورثه ليأخذ ماله، فعوقب بخلاف مقصوده(١٢٩). لأن المانع من الميراث هو معنى يقوم به، لأن الظاهر من فعل القاتل هو استعجال حيازة المال بالخلافة عن المورث فيعاقب بالحرمان منه(١٣٠).

والراجح عندي أنه لا يحرم الصبي ولا المجنون من الميراث، إن قتل أحدهما مورثه باعتبار أن الحرمان من الميراث الذي ورد في الحديث الشريف إنما هو عقوبة، حتى لا يستعجل الوارث حقه، فيقتل مورثه، وليس الصبي والمجنون من أهل العقوبة.

المبحث الرابع

اشتراك الصبيان والمجانين مع المكلفين في الجناية على النفس وما دونها

اختلف الفقهاء في هذه المسألة، ومذهب الحنفية(١٣١) أن اشتراك الصبي مع البالغ أو المجنون مع العاقل في القتل، يسقط القصاص عن البالغ والعاقل أيضاً، وهو قول الحسن البصري، وإبراهيم النخعي، والأوزاعي، وإسحاق(١٣٢)، لأنه قد تمكنت شبهة عدم القتل في فعل كل واحد منهما، لأنه يحتمل أن يكون فعل من لا يجب عليه القصاص لو انفرد مستقلاً في القتل، فيكون فعل الآخر فضلاً، ويحتمل القلب(١٣٣). وفي هذه الحالة تجب الدية، وما يجب على الصبي والمجنون تتحمله العاقلة، ومايجب على البالغ والعاقل يكون في ماله، لأن القتل عمد، لكن سقط القصاص للشبهة، والعاقلة لا تعقل العمد.

ولا يجيز الحنفية(١٣٤) القصاص حال اشتراك الجماعة في الجناية على ما دون النفس، وعليه فإذا اشترك الصبيان والمجانين مع البالغين والعقلاء، فيقسم الواجب المالي حينئذ على المشتركين، وما يجب على الصبيان والمجانين يكون على عواقلهم، عمداً كانت الجناية أم خطأً، وما يجب على المكلفين يكون في أموالهم إذا كانت الجناية عمداً، وعلى عواقلهم إذا كانت الجناية خطأ.

وذهب المالكية(١٣٥) إلى القول بأنه إذا اشترك المكلف مع الصبي في قتل معصوم عمداً، فعلى المكلف شريك الصبي القصاص، وعلى عاقلة الصبي نصف الدية(١٣٦)، هذا إذا تمالآ، أي اتفق المكلف والصبي على القتل، وإن حدث القتل بلا تمالؤ، فلا يقتص من المكلف؛ لاحتمال أن موت المقتول كان من فعل الصبي، ويكون الواجب في هذه الحالة الدية، نصفها على المكلف(١٣٧)، ونصفها على عاقلة الصبي. وإن اشترك المجنون مع المكلف في قتل معصوم عمداً، فلا قصاص على المكلف المتعمد، في هذه الحالة(١٣٨)، وتجب الدية عندئذ، ويكون نصفها على المكلف المتعمد(١٣٩)، ونصفها على عاقلة المجنون. وأما إذا كان المكلف منهما مخطئاً، فيكون الواجب حينئذ الدية، وهي على عاقلتهما مناصفة(١٤٠).

أما الشافعية(١٤١) والحنابلة(١٤٢) فلهم في الجناية التي اشترك فيها الصبي مع البالغ، أو المجنون مع العاقل قولان: الأول وهو مبني على القول بأن عمد الصبي خطأ، وعليه لم يجب القصاص على البالغ أيضاً، وتجب في هذه الحالة الدية على الاثنين، نصفها على المكلف، ونصفها على عاقلة الصبي أو المجنون، وهو قول الحسن البصري، والأوزاعي، وإسحاق، والصحيح من مذهب الحنابلة(١٤٣)، واستدلوا بأن المكلف شارك من لا إثم عليه في فعله، فلم يلزمه قصاص كشريك الخاطئ، ولأن الصبي والمجنون لا قصد لهما صحيح، ولهذا لا يصح إقرارهما، فكان حكم فعلهما حكم الخطأ(١٤٤)، والثاني: وهو مبني على القول بأن عمد الصبي عمد، وعليه يكون على عاقلة الصبي نصف الدية، وعلى البالغ القصاص فقط، وهو قول حماد بن أبي سليمان، وقتادة، والزهري(١٤٥)، لأنه عامد فهو كشريك الأب(١٤٦)، ولأن القصاص عقوبة تجب على المكلف جزاء فعله، فمتى كان فعله عمداً وعدواناً وجب القصاص عليه، ولأنه شارك في القتل عمداً وعدواناً، فوجب عليه القصاص كشريك الأجنبي، لأن الإنسان إنما يؤاخذ بفعله لا بفعل غيره، فعلى هذا يعتبر فعل الشريك منفرداً، فمتى تمحض عمداً عدواناً، وكان المقتول مكافئاً له وجب عليه القصاص(١٤٧).

والراجح عندي -والله أعلم- أن القصاص في هذه الحالة يكون على الشريك المكلف،

لأن فعله عمد عدوان، صدر ممن هو أهل للتكليف، ومعلوم أن عقوبة العمد هي القصاص، إضافة إلى أن الإنسان يؤاخذ بما فعل، فإذا ثبت أن فعله تمحض عمداً، فما الذي يمنع من أن تقام عليه العقوبة المقررة لهذا الفعل، إذا ثبت هذا فعلى عاقلة الصبي أو المجنون نصف الدية، وأما القول بعدم وجوب القصاص على الشريك المكلف فغير مسلم، لأن القول به سوف يؤدي بالجناة إلى العمل على إشراك غير المكلفين معهم، حتى يفلتوا من عقوبة القصاص، التي يجب أن توقع عليهم، إن هم ارتكبوا جريمة القتل عمداً.

المبحث الخامس
طروء الجنون بعد ارتكاب الجريمة

اختلف الفقهاء فيما إذا ارتكب الشخص الجريمة وهو مكلف، ثم جن بعد ذلك، هل تجرى عليه العقوبة أم لا؟ للفقهاء في ذلك أقوال أعرضها في التفصيل الآتي:

إذا طرأ الجنون بعد ارتكاب الجريمة قبل الحكم، فمذهب الحنفية(١٤٨) والمالكية(١٤٩) أن ذلك يمنع إجراء المحاكمة، ويوقفها حتى يزول الجنون، لأن شرط العقوبة التكليف، ولا بد من وجوده وقت المحاكمة، فإن كان الجاني مجنوناً فلا تجوز محاكمته.

ومذهب الشافعية(١٥٠) والحنابلة(١٥١) أن ذلك لا يمنع إجراء المحاكمة، ولا يسقط العقوبة، وحجتهم في هذا أن التكليف يشترط أثناء ارتكاب الجريمة، وقد وجد من الجاني.

وإذا طرأ الجنون بعد الحكم قبل التنفيذ، فمذهب الحنفية(١٥٢) أنه يجب إيقاف تنفيذ العقوبة، إلا إذا كان الجنون قد حصل بعد أن سلم المجنون للتنفيذ، فلا توقف عندئذ، لأنه وقت التنفيذ، وقد ثبتت عليه، فلا ضرورة لإيقافها، وأما إذا كانت العقوبة قصاصاً، وطرأ الجنون بعد الحكم على الجاني، وقبل تسليمه للتنفيذ، فيرى الحنفية أنه يوقف القصاص، وينقلب الحكم إلى دية استحساناً، لأن شرط وجوب القصاص على الجاني عندهم أن يكون مخاطباً حالة الوجوب، وذلك بالقضاء، ويتم بالدفع، فإذا جنَّ قبل الدفع تمكن الخلل في الوجوب، فصار كما لو جنَّ قبل القضاء.

وذهب المالكية(١٥٣) في رواية إلى القول بأن طروء الجنون بعد الحكم يوقف التنفيذ، ويبقى الأمر كذلك حتى يفيق المجنون، إلا إذا كانت العقوبة قصاصاً، فإن كانت كذلك، فيرى بعض المالكية أنها تسقط باليأس من إفاقة المجنون، ويكون الواجب حينئذ الدية، ويرى آخرون أنه في حالة اليأس من إفاقته يسلم إلى أولياء الدم، فإن شاءوا اقتصوا منه، وإن شاءوا أخذوا

الدية .

ومذهب الشافعية(١٥٤) والحنابلة(١٥٥) أن ذلك لا يمنع تنفيذ العقوبة ، قال ابن قدامة : " فإن قتله وهو عاقل ثم جن ، لم يسقط عنه القصاص ، سواء ثبت ذلك عليه ببينة أو إقرار ، لأن رجوعه غير مقبول ، ويقتص منه في حال جنونه " (١٥٦) . وجاء في تكملة المجموع قوله : " وإن قتل رجلاً وهو عاقل ثم جن ... لم يسقط عنه القصاص ؛ لأن القصاص قد وجب عليه ، فلا يسقط بالجنون ... كما لا يسقط عنه ذلك بالنوم " (١٥٧) .

أما في الحدود ، فإن الجنون بعد الحكم قبل التنفيذ يمنع تنفيذ الحد ، إذا ثبتت بالإقرار ، فإذا أقر الجاني بارتكابه جناية حدية ثم جن بعد ذلك ، فلا يقام عليه الحد حال جنونه ، لأن رجوعه يقبل ، فيحتمل أنه لو كان صحيحاً رجع ، وهذا بخلاف ما إذا ثبت الحد بالبينة ، فلا يمنع تنفيذ العقوبة ، قال ابن قدامة : " ولو ثبت عليه الحد بإقراره ثم جن ، لم يقم عليه حال جنونه ، لأن رجوعه يقبل ، فيحتمل أنه لو كان صحيحاً رجع " (١٥٨) .

وقول الشافعية والحنابلة هو الراجح من وجهة نظري ، سواء فيما يتعلق بحصول الجنون بعد ارتكاب الجريمة قبل الحكم ، أو بحصوله بعد الحكم قبل التنفيذ ، لقوة منطقهم في ذلك ، والله –تعالى– أعلم بالصواب .

المبحث السادس

الواجب بتعدي الصبيان والمجانين على الأموال

قد يعتدي الصبيان والمجانين على أموال غيرهم فيأخذونها ، أو يتلفونها ، وقد يتنوع التعدي على الأموال ليأخذ الأشكال الآتية(١٥٩) :

الأول : أخذ الرقبة ، وهو الغصب(١٦٠) .

الثاني : أخذ المنفعة ، دون الرقبة ، وهو ضرب من الغصب .

الثالث : الاستهلاك ، بإتلاف(١٦١) الشيء كقتل الحيوان ، أو تحريق الثوب كله ، أو تخريقه ، وقطع الشجر ، وكسر الفخار ، وإتلاف الطعام ، والدنانير والدراهم ، وشبه ذلك ، ويجري مجراه التسبب في التلف ؛ كمن فتح حانوتاً لرجل ، فتركه مفتوحاً فسرق ، أو فتح قفص طائر فطار ، أو حل دابة فهربت ، أو ... أو أوقد ناراً في يوم ريح ، فأحرقت شيئاً ، أو حفر بئراً بحيث يكون حفره تعدياً ، فسقط فيه إنسان أو بهيمة ، أو قطع وثيقة ، فضاع ما فيها من الحقوق .

الرابع: الإفساد، وهو على نوعين: أحدهما: أن يذهب المنفعة المقصودة من الشيء؛ كمن قطع يد دابة أو رجلها(١٦٢). والآخر: أن يكون الفساد يسيراً(١٦٣).

فمن فعل شيئاً من هذا؛ بأن غصب عيناً، أو أخذ منفعة، أو أتلف شيئاً مما مضى، فهو ضامن له(١٦٤)، سواء أكان اعتداؤه عمداً أم كان خطأً، وهو قول الحنفية(١٦٥)، والمالكية(١٦٦)، والشافعية(١٦٧)، والحنابلة(١٦٨)، قال الكاساني: " إن الإتلاف لا يخلو إما أن ورد على بني آدم، وإما أن ورد على غيرهم من البهائم والجمادات، ... وإن ورد على غير بني آدم، فإنه يوجب الضمان، إذا استجمع شرائط الوجوب " (١٦٩).

ولم يفرق الجمهور(١٧٠) في وجوب الضمان بين ما إذا كان المعتدي بالغاً أم غير بالغ، عاقلاً أم مجنوناً، قال ابن قدامة: " والحكم في الصبي والمجنون كالحكم في السفيه في وجوب الضمان عليهما فيما أتلفاه من مال غيرهما بغير إذنه، أو غصباه، فتلف في أيديهما " (١٧١).

وقد فرق المالكية(١٧٢) في هذا، بين الصبي المميز وغير المميز، فإن كان الصبي مميزاً فيغرم ما أتلفه إن كان له مال، فإن لم يكن له مال أتبع به. وأما الصبي غير المميز، فلا شيء عليه عندهم فيما أتلفه من مال، كالعجماء(١٧٣)، وقيل: هو هدر، وقيل: يضمن ما أتلفه، ويكون ذلك في ماله. وأما المجنون، فلا شيء عليه عند المالكية إن هو جنى على المال.

أما إذا حصل التعدي على ما حصل في أيديهما باختيار صاحبه وتسليطه؛ كالثمن والمبيع، والقرض، والاستدانة، فلا ضمان عليهما في ذلك(١٧٤).

وقد استدل الفقهاء على وجوب ضمان الأموال حال الاعتداء عليها بعدد من الأدلة منها: قوله – صلى الله عليه وسلم-: " على اليد ما أخذت حتى تؤديه " (١٧٥)، ولأن الاعتداء على المال سبب يوجب الضمان، والله –تعالى- يقول: " فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم " (١٧٦)، ويقول الرسول –صلى الله عليه وسلم-: " لا ضرر ولا ضرار " (١٧٧).

الخاتمة

وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها من البحث:

١-يتفق الفقهاء على أنه لا مسؤولية جنائية على الصبيان والمجانين في الشريعة الإسلامية، فلا تقام عليهم الحدود، ولا القصاص.

٢-الراجح أن عمد الصبي والمجنون، خطأ تتحمله العاقلة وحدها، ولا يشترك الصبي الجاني أو المجنون معها في ذلك.

٣-تحمل العاقلة الواجب بجناية الصبي والمجنون على ما دون النفس، قلَّ أو كثر.

٤-لا تجب الكفارة على الصبيان والمجانين إن هم ارتكبوا جريمة القتل.

٥-لا يحرم الصبي والمجنون من ميراث المقتول من قبلهما.

٦-يجب القصاص على المكلف حال اشتراكه مع الصبي أو المجنون في الجناية العمدية على النفس أو ما دونها، وعلى الصبي أو المجنون نصف المقرر المالي.

٧-يحاكم من جُنَّ بعد الجريمة قبل الحكم، وتجب العقوبة عليه إذا قامت البينة، ويعاقب من جُنَّ بعد الحكم قبل التنفيذ، إلا في الحدود إذا ثبتت باعترافه.

٨-يضمن الصبيان والمجانين ما أتلفوا من أموال للآخرين.

الهوامش

(١) ابن منظور، لسان العرب، ٧/ ٢٨٢-٢٨٤، مادة (صبا).

(٢) هكذا ذكره ابن منظور عن الحسن -رضي الله عنه-، والموجود في كتب السنة أنه عن الحسين -رضي الله عنه- وأنه كان يلعب مع صِبْيَة، انظر: الطبراني، المعجم الكبير، ٢٢/ ٢٧٤، رقم: ٧٠٢. ولفظه: " عن عبد الله بن عثمان بن خُثَيْم، عن سعيد بن أبي راشد، أنه أخبره يعلى بن مرة، ثم أنهم خرجوا مع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- إلى طعام دعوا إليه، فإذا حسين يلعب مع صبية في السكة، فاستقبله رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أمام القوم، فشبك يديه، فطفق الغلام يقع ههنا وههنا، ويضاحكه رسول الله -صلى الله عليه وسلم- حتى أخذه، فجعل إحدى يديه تحت ذقنه، والأخرى في فأس رأسه (أي طرفُ مؤخَّره المشرف على القفا)، ثم اتبعه فقبله، وقال: حسين مني، وأنا من حسين، أحب الله من أحب حسيناً، حسين سبط من الأسباط. وكذا ذكره ابن ماجة في سننه، ١/ ٥١، باب في فضائل أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، فضل الحسن والحسين ابني علي بن أبي طالب -رضي الله عنهما-، رقم: ١٤٤، دون ذكر كلمة (صبية أو صبوة). قال الكناني في مصباح الزجاجة، ١/ ٢٢: " هذا إسناد حسن رجاله ثقات". وقال الهيثمي: " إسناده حسن". انظر: المناوي، فيض القدير، ٣/ ٣٨٧. وقال الألباني: " حسن". انظر: الألباني، صحيح سنن ابن ماجة، ١/ ٢٩-٣٠، رقم: ١١٨. وانظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ٢/ ٦٧٠، مادة (فأس).

(٣) ويكون البلوغ بالاحتلام والإنبات (أي أن ينبت الشعر الخشن حول ذكر الرجل، أو فرج المرأة)، وهذه الأمور يشترك فيها الذكر والأنثى، ومما يستدل به على بلوغ الأنثى أيضاً: الحيض، والحمل، وأما الاعتبار بالسن؛ فيعد بلوغ الذكر أو الأنثى خمس عشرة سنة علامة على البلوغ، وقد استدل العلماء على اعتبار هذه السن دليلاً على البلوغ، بما روي عن ابن عمر -رضي الله عنهما- قال: " عرضت على رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وأنا ابن أربع عشرة سنة، فلم يجزني في القتال، وعرضت عليه وأنا ابن خمس عشرة سنة فأجازني" وبأن السن معنى يشترك فيه الغلام والجارية فاستويا فيه كالإنزال. انظر فيما مضى: ابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٥٦-٥٥٨. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦٠١. وحديث ابن عمر، أخرجه البخاري في الجامع الصحيح، ٢/ ٩٤٨، كتاب الشهادات، باب وشهادتهم، وقول الله -تعالى- وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم...، رقم: ٢٥٢١. وابن الحجاج في الجامع الصحيح، ٣/ ١٤٩٠، كتاب الإمارة، باب بيان سن البلوغ، رقم: ١٨٦٨.

٤) انظر: علي حيدر، شرح مجلة الأحكام العدلية، ٢/ ٥٨٣-٥٨٤.

٥) ابن منظور، لسان العرب، ٢/ ٣٨٥-٣٩٢، مادة (جنن).

٦) سورة المؤمنون، الآية رقم (٧٠).

٧) قلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص٤٠٧.

٨) ابن عابدين، رد المحتار، ٣/ ٢٤٣. وعلي حيدر، مجلة الأحكام العدلية، ٢/ ٥٨٥.

٩) الأنصاري، فتح الوهاب، ٢/ ٨٣. والبكري، إعانة الطالبين، ١/ ٦٠.

١٠) انظر: علي حيدر، مجلة الأحكام العدلية، ٢/ ٥٨٥. وابن عابدين، رد المحتار، ٢/ ١٠٨.

١١) وهو الدائم مدة سنة، وهو الصحيح في المذهب. وهو الممتد مدة شهر، وبه يفتى، وهو الممتد أكثر من يوم وليلة. وقول الحنفية في الجنون مبني على مسألة التكليف بالعبادات، وهل يطالب المجنون بالقضاء إذا أفاق؟ فالجنون المطبق الذي يستغرق حولاً كاملاً، تسقط به الزكاة، والذي يمتد ليتناول شهر رمضان يسقط به الصوم ولا يطالب المجنون بالقضاء حال الإفاقة، والذي يستمر يوماً وليلة، تسقط به الصلوات التي فاتته في اليوم والليلة، ولا يطالب بها إذا أفاق. انظر ما جاء حول هذا الموضوع في: البخاري، كشف الأسرار أصول البزدوي، ٤/ ٢٦٣ وما بعدها.

١٢) وهو ما كان دون المطبق، وهو بالنسبة للزكاة ما كان دون الحول، فإذا أفاق خلاله لزمته الزكاة، وبالنسبة للصوم ما كان دون انقضاء شهر رمضان فإذا أفاق خلاله لزمه القضاء، وبالنسبة للصلوات الخمس ما كان دون اليوم والليلة، فإذا لم يمتد الجنون يوماً وليلة، كان غير مطبق ويطالب بالقضاء بعد الإفاقة. انظر: البخاري، كشف الأسرار، ٤/ ٢٦٤ وما بعدها.

١٣) ابن منظور، لسان العرب، ٦/ ١٣٣-١٣٥، مادة (سأل).

١٤) أبو جيب، القاموس الفقهي، ص ١٦٢. وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص١٢٠، ٤٢٥. والطبري، جامع البيان، ٥/ ٢٧٣. والبجيرمي، حاشية البجيرمي، ٢/ ٣٢٣. والشرواني، حاشية الشرواني، ٥/ ٢٤٧.

١٥) ابن منظور، لسان العرب، ٢/ ٣٩٣، مادة (جني).

١٦) العيني، البناية، ١٠/ ٣. والطوري، تكملة البحر الرائق، ٨/ ٣٢٦. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٣١٩. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/ ٥٠٣.

١٧) العيني، البناية، ١٠/ ٣.

١٨) انظر: العيني، البناية، ١٠/ ٣. والطوري، تكملة البحر الرائق، ٨/ ٣٢٦. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٣١٩.

١٩) والجناية على الأبدان قسمان: جناية على النفس، وجناية على ما دون النفس. انظر: المصادر السابقة نفسها.

٢٠) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣١٩.

٢١) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ١/ ٣٩٢. وانظر في تعريف المسؤولية الجنائية: محمد صبحي، قانون العقوبات/ القسم العام، ص ٢٤٦.

٢٢) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ١/ ٣٩٢.

٢٣) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٣٤، ٣٩، ٤٠، ٦٧، ٩١، ٢٣٤. والزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩. وابن عابدين، رد المحتار، ٤/ ٥، ٣٧، ٨٢-٨٣، ٦/ ٥٨٦. والغنيمي، اللباب، ٣/ ١٦٢. وابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص٢٢٦، ٢٣٢، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٧. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٥٨٧، ٦٠١، ٦٤٦، ٦٥٤، ٦٦٣. والخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٣. والحطّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٢٣٢. والشيرازي، المهذب، ٥/ ١٠، ٢٠٦، ٣٧٩، ٤١٩، ٤٥٦. والنووي، روضة الطالبين،

٧/ ٢٨ . والشربيني ، مغني المحتاج ، ٤/ ١٤٦ ، ١٥٥ ، ١٧٤ ، ١٨٠ ، ١٨٧ . وابن قدامة ، المغني ، ٩/ ٣٥٨، و١٠/ ٧٣، ١٦٣ ، ١٩٣ ، ٢٥٩ ، ٣١٤ . وابن حزم ، المحلَّى ، ١٠/ ٣٤٤-٣٤٥ .

٢٤) الحد في اصطلاح الفقهاء هو : العقوبة المقدرة شرعاً حقاً لله -تعالى- . وعرفه بعضهم بأنه : العقوبة المقدرة شرعاً ، دون إضافة القيد الأخير . والتعريف الأول هو المشهور عند الفقهاء . انظر : المرغيناني ، الهداية ، ٢/ ٣٨١ . وابن الهمام ، فتح القدير ، ٥/ ٢١٠ . والماوردي ، الحاوي الكبير ، ١٣/ ١٨٤ . وابن مفلح ، المبدع ، ٩/ ٤٣ . وقد اختلف الفقهاء في أنواع الحدود ، تبعاً لاختلافهم في تعريف الحد اصطلاحاً ، ومذهب الحنفية أن الحدود خمسة هي : حد السرقة ، وحد الزنى ، وحد الشرب ، وحد القذف ، وحد الحرابة . ويرى ابن جزي المالكي أنها ثلاثة عشر هي : القتل ، والجرح ، والزنى ، والقذف ، وشرب الخمر ، والسرقة ، والبغي ، والحرابة ، والردة ، والزندقة ، وسب الله وسب الأنبياء والملائكة ، وعمل السحر ، وترك الصلاة . وقال ابن مفلح : هي سبعة ، وهي : حد الزنى ، وحد القذف وحد المسكر ، وحد السرقة ، وحد المحاربين ، وحد البغي ، وحد الردة . وهي عند الماوردي خمسة ، وهي : حد الزنى ، والقذف ، وشرب الخمر ، والسرقة ، والحرابة . انظر : المرغيناني ، الهداية ، ٢/ ٣٨١ . وابن جزي ، قوانين الأحكام الفقهية ، ص ٢٢٦ . وابن مفلح ، المبدع ، ٩/ ٤٣ وما بعدها . والماوردي ، الحاوي الكبير ، ١٣/ ١٨٤ وما بعدها .

٢٥) يراد بالقصاص : أن يفعل بالجاني مثل ما فعل ، أو هو معاقبة الجاني على جريمة القتل والقطع والجرح عمداً بمثلها ، أو هو أن يعاقب المجرم بمثل ما فعل ، فيقتل كما قتل أو يجرح كما جرح ، وعرفه بعضهم بأنه : القَوَد ، ذلك أنهم كانوا يقودون الجاني بحبل أو بغيره . انظر : الطحطاوي ، حاشية الطحطاوي ، ٤/ ٢٦٠ . والجرجاني ، التعريفات ، ص ١٧٦ . والزرقا ، المدخل الفقهي ، ٢/ ٦١٣ . وعبد القادر عودة ، التشريع الجنائي الإسلامي ، ١/ ٦٦٣ .

٢٦) الكاساني ، بدائع الصنائع ، ٧/ ٦٧ .

٢٧) الشيرازي ، المهذب ، ٥/ ١٠ .

٢٨) المصدر نفسه ، ٥/ ٤١٩ .

٢٩) رواه أبو داود في سننه ، ٤/ ١٣٧ ، كتاب الحدود ، باب في المجنون يسرق أو يصيب حداً ، رقم : ٤٣٩٨ . والدارمي في سننه ، ٢/ ٢٢٥ ، كتاب الحدود ، باب رفع القلم عن ثلاثة ، رقم : ٢٢٩٦ . والبيهقي في السنن الكبرى ، ٦/ ١٣٩ ، كتاب الإقرار ، باب من لا يصح إقراره ، رقم : ١١٤٥٣ . والحديث صحيح ، انظر : الألباني ، إرواء الغليل ، ٢/ ٤ ، رقم : ٢٩٧ . والألباني ، صحيح سنن أبي داود ، ٣/ ٨٣١ ، رقم : ٣٦٩٨ .

٣٠) المناوي ، فيض القدير ، ٤/ ٣٥ .

٣١) أي أطلق سراحها ، من الإرسال : وهو الإطلاق . انظر : الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ، ص ١٣٠٠ ، مادة (رسل) .

٣٢) رواه أبو داود في سننه ، ٤/ ١٣٧-١٣٨ ، كتاب الحدود ، باب في المجنون يسرق أو يصيب الحد ، رقم : ٤٣٩٩ . وابن حبان في صحيحه ، ١/ ٣٥٦ ، رقم : ١٤٣ . والحديث صحيح ، انظر : الألباني ، إرواء الغليل ، ٢/ ٥ . والألباني ، صحيح سنن أبي داود ، ٣/ ٨٣٢ ، رقم : ٣٦٩٩ .

٣٣) أي عنده، والمراد به المكان الذي كان يصلى عنده العيد والجنائز، وهو من ناحية بقيع الغرقد. انظر: ابن حجر، فتح الباري، ١٢/ ١٢٩-١٣٠.

٣٤) أَذْلَقَتْه: أي بلغت منه الجهد، حتى قَلِقَ. انظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ٢/ ١٦٥.

٣٥) الحَرَّة: أرض ذات حجارة سوداء نخرة، كأنها أحرقت بالنار، وهي أرض خارج المدينة كانت معروفة. انظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ١/ ٣٦٥.

٣٦) رواه البخاري في الجامع الصحيح، ٦/ ٢٤٩٩، كتاب المحاربين من أهل الكفر، باب لا يرجم المجنون والمجنونة...، رقم: ٦٤٣٠.

٣٧) رواه البيهقي في السنن الكبرى، ٨/ ٤٥٩، كتاب السرقة، باب السن التي إذا بلغها الرجل والمرأة، رقم: ١٧٢٠٩. والهيثمي في مجمع الزوائد، ٦/ ٢٧٤-٢٧٥، كتاب الحدود والديات، باب ما جاء في السرقة وما لا قطع فيه. وقد روي عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- " أنه أتي بغلام قد سرق، فقال: أشبره، فكان ستة أشبار إلا أنملة فلم يقطعه، فسماه نميلة"، وعن عثمان مثله. انظر: المطيعي، تكملة المجموع، ٢٢/ ١٥٤-١٥٥.

٣٨) الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ١/ ١٢٩-١٣٠، والغزالي، المستصفى، ١/ ٨٣. والشوكاني، إرشاد الفحول، ص١١. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨.

٣٩) الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، ١/ ١٢٩-١٣٠.

٤٠) ابن المنذر، الإجماع، ص١١١. وابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٥٦.

٤١) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٣٤.

٤٢) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ١/ ٦٠٤. والمقصود هنا التأديب، وليس باعتبار أن الصبيان والمجانين من أهل العقوبة، وقد ذكر الكاساني أن التعزير يكون على الصبي العاقل، أما المجنون والصبي غير المميز، فإنهما ليسا من أهل العقوبة ولا من أهل التأديب. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٦٣-٦٤.

٤٣) لا يعفى الصبيان والمجانين من الالتزامات المالية التي قد تترتب على الحدود، كما في السرقة، فإذا سرق الصبي أو المجنون فإنهما لا يقطعان، ولكنهما يضمنان المسروق؛ بإرجاعه إلى صاحبه إن كان موجوداً، أو بضمان قيمته إن كان مستهلكاً، وهذا قول الجمهور، واشترط المالكية لضمان قيمة المسروق يسار السارق، فإن كان فقيراً لم يضمن، وفي رواية أخرى عندهم أنه يضمن في العسر واليسر. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٦٧. وابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢٣٦. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦٧١. والشيرازي، المهذب، ٥/ ٤٤٨. وابن قدامة، المغني، ١٠/ ٢٦٩. والبهوتي، كشاف القناع، ٦/ ١٢٩.

٤٤) انظر ص (٤) من هذا البحث.

٤٥) وإن اختلف الجاني وولي الجناية، فقال الجاني: كنت صبياً حال الجناية، وقال ولي الجناية: كنت بالغاً، فالقول قول الجاني مع يمينه، إذا احتمل الصدق، لأن الأصل الصغر، وبراءة ذمته من القصاص، وإن قال: قتلته وأنا مجنون، وأنكر الولي جنونه، فإن عرف له حال جنون، فالقول قوله أيضاً لذلك، فإن

لم يعرف له حال جنون، فالقول قول الولي، لأن الأصل السلامة، وكذلك إن عرف له جنون، ثم علم زواله قبل القتل، وإن ثبت لأحدهما بينة بما ادعاه حكم له، وإن أقاما بينتين تعارضتا، فإن شهدت البينة أنه كان زائل العقل، فقال الولي: كنت سكراناً، وقال القاتل: كنت مجنوناً، فالقول قول القاتل مع يمينه، لأنه أعرف بنفسه، ولأن الأصل براءة ذمته، واجتناب المسلم فعل ما يحرم عليه. انظر: ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨.

٤٦) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨.

٤٧) الغنيمي، اللباب، ٣/ ١٦٢. وابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص٢٢٨. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦٠٧. والشيرازي، المهذب، ٥/ ١٠٢. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨، ٣٧٦. ٥٠٥.

٤٨) الدية في اللغة: مفرد، وجمعها ديات، ويراد بها حق القتيل، وأصلها: ودى، والهاء عوض عن الواو، كالعدة من الوعد، يقال: وديت القتيل أديه دية: إذا أعطيت ديته، ويقال: ودى فلان فلاناً: إذا أدَّى ديته إلى وليه. انظر: ابن منظور، لسان العرب، ١٥/ ٢٥٨، مادة (ودى). والزبيدي، تاج العروس، ١٠/ ٣٨٦، مادة (ودى).

وهناك خلاف بين الجمهور وفقهاء الحنفية في معنى الدية شرعاً، ففي حين ذهب الجمهور إلى إطلاق الدية على المال الواجب بالجناية على النفس وما دونها، قال الحنفية بأنها اسم للمال الذي هو بدل النفس، وأما ما يجب فيما دون النفس فقد أطلقوا عليه الأرش. وما ذهب إليه الجمهور هو الراجح من وجهة نظري، وهو ما اختاره ابن الهمام في فتح القدير، لأن الدية تجب كاملة في أحيان كثيرة بالاعتداء على ما دون النفس؛ كتعطيل منفعة عضو أو قطعه، وكذا استدلالاً بما ورد في كتاب عمرو بن حزم من قول النبي -صلى الله عليه وسلم-: " في النفس الدية، وفي اللسان الدية، وفي المارن الدية، ... . "، قال صاحب تكملة فتح القدير: " فالأظهر في تفسير الدية ما ذكره صاحب الغاية آخراً ... قال: والدية اسم لضمان يجب بمقابلة الآدمي، أو طرف منه، سُمِّي بها لأنها تودى عادة، لأنه قلما يجري فيه العفو، لعظم حرمة الآدمي ". انظر فيما مضى: الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٢٦. والغنيمي، اللباب، ٣/ ١٥٢. وقاضي زاده، تكملة فتح القدير، ١٠/ ٢٧١. وعليش، منح الجليل، ٩/ ٩٠. والحطَّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٢٥٧. والشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ٥٣. والبهوتي، كشاف القناع، ٦/ ٥. وابن أبي تغلب، نيل المآرب، ٢/ ٣٣٠.

وتؤخذ الدية من الإبل، والذهب، والفضة، في قول أبي حنيفة، والمالكية، والشافعي في القديم، ويرى أبو يوسف ومحمد والحنابلة أنها تؤخذ من الإبل، والذهب، والفضة، والبقر، والغنم، والحلل، وقال الحنابلة في رواية أخرى أنها تؤخذ من الإبل، والذهب، والفضة، والغنم، والبقر، وذهب الشافعي في الجديد إلى أنها لا تؤخذ إلا من الإبل. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٥٣. والغنيمي، اللباب، ٣/ ١٥٣. والدردير، الشرح الكبير، ٤/ ٢٦٦. وعليش، منح الجليل، ٩/ ٩٤. والشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ٥٣-٥٦. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٤٨٢. والمرداوي، الإنصاف، ١٠/ ٨٥-٥٩.

٤٩) ابن حزم، المحلَّى، ١٠/ ٣٤٤-٣٤٥، ١١/ ٥٧.

٥٠) في إشارة إلى قوله -تعالى-: " ومن قتل مؤمناً خطأً فتحرير رقبة مؤمنة ودية مسلمة إلى أهله إلا أن يصدقوا ... " سورة النساء، الآية رقم (٩٢).

٥١) سبق تخريجه ص (٤) من هذا البحث.

٥٢) رواه البخاري في الجامع الصحيح، ١/ ٣٧، كتاب العلم، باب قول النبي -صلى الله عليه وسلم- رب مبلغ أوعى من سامع، رقم: ٦٧. وابن الحجاج في الجامع الصحيح، انظر: النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، ١١/ ١٦٩، كتاب القسامة، باب تغليظ تحريم الدماء والأموال. والبيهقي في السنن الكبرى، ٥/ ٢٧٠-٢٧١، كتاب الحج، باب من كره أن يقال للمحرم صفر وإن النسيء من أمر الجاهلية، رقم: ٩٧٧٣.

٥٣) ابن حزم، المحلَّى، ١٠/ ٣٤٥.

٥٤) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩.

٥٥) مالك، المدونة، ٦/ ٣٩٩. وأبو الحسن المالكي، كفايةالطالب، ٢/ ٢٨٢. وابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢٢٨.

٥٦) الشافعي، الأم، ٦/ ١٢٧. والنووي، روضة الطالبين، ٧/ ٢١١. وخلاف الشافعية هذا في الصبي المميز، أما غير المميز فجنايته عندهم خطأ قطعاً. انظر: الشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ١٠، ٥٥.

٥٧) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٠٥. والمرداوي، الإنصاف، ١٠/ ١٣٣.

٥٨) العاقلة عند الحنفية: هم الجماعة الذين يعقلون، وعند المالكية: عصبة الجاني قربوا أو بعدوا ويقدم الأقرب. وقال الشافعية: هم العصبة والقرابة من قبل الأب، الذين يعطون دية الخطأ، وقال الماوردي: هم ضمناء الدية ومتحملوها من عصبات القاتل. وقال الحنابلة: عاقلة الجاني ذكراً أو أنثى عصبته نسباً. وخلاف الفقهاء في تعريف العاقلة مبني على اختلافهم في علة العقل، فالحنفية يعتبرون أن العلة في العقل هي التناصر والمواساة، وعليه فإن عاقلة الجاني هم كل الذين يعقلون بغض النظر عن العلاقة التي تربطهم بالجاني سواء أكانت علاقة ديوان أم علاقة نسب أم حرفة ...إلخ. في حين أن الفقهاء الآخرين اعتبروا أن العلة في العقل هي القرابة، وبالتالي فقد حصروا الذين يعقلون عن الجاني في العصبة والقرابة من جهة الأب. انظر: الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٧٦. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦١٢. وعليش، منح الجليل، ٩/ ١٣٩. والمطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٥٥٨. والماوردي، الحاوي الكبير، ١٢/ ٣٤. والبهوتي، كشاف القناع، ٦/ ٥٩.

٥٩) وهم متفقون على أن شبه العمد والخطأ يكون على العاقلة، ودية الخطأ إن كانت من الإبل، وكانت الجناية قتلاً فهي مائة، وهي مخمسة في قول الحنفية والحنابلة؛ عشرون حقة، وعشرون جذعة، وعشرون بنت مخاض، وعشرون ابن مخاض، وعشرون بنت لبون. وهو قول الشافعية والمالكية، إلا أنهم جعلوا مكان ابن المخاض ابن اللبون. وإن كانت من الذهب فهي ألف دينار، وإن كانت من الفضة فهي عشرة الآف درهم، ومنهم من قال أنها اثنا عشر ألف درهم، وإن كانت من البقر فهي مائتا بقرة، وإن كانت من الغنم فهي ألفا شاة، وإن كانت من الحلل فهي مائتا حلة، هذا مع مراعاة اختلاف الفقهاء في الأصناف التي تؤخذ منها. وإن كانت الجناية دون القتل، فالقاعدة عند الفقهاء أن ما في البدن منه واحد ففيه الدية، وما في البدن منه اثنان ففيهما الدية، وفي الواحد النصف، وما في البدن منه أربعة ففيها الدية، وفي الواحد الربع، وما في البدن منه عشرة ففيها الدية، وفي الواحد العشر. وفي الموضحة نصف عشر الدية وفي الهاشمة عشر من الإبل وفي المنقلة خمس عشرة من الإبل وفي

الآمة ثلث الدية وفي الجائفة ثلث الدية . وفي إذهاب كل منفعة من المنافع المقصودة الدية، أما الأمور الأخرى التي لم ينص عليها ففيها الحكومة . انظر : الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٥٤ . والسرخسي، المبسوط، ٢٦/ ٧٦ . وابن قدامة، المغني، ٩/ ٤٩٦ . والشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ٥٤ . والخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٣٠ . وعليش، منح الجليل، ٩/ ٩٠ .

٦٠) ابن حزم، المحلّى، ١٠/ ٣٤٥ .

٦١) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩ .

٦٢) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٠٥ .

٦٣) سبق تخريجه ص (٤) من هذا البحث .

٦٤) الصول في اللغة : السطو، يقال : صال على قِرْنه صَوْلاً وصِيَالاً وصُؤُولاً وصَوَلاناً وصالاً ومَصَالةً : سطا، وهو في الاصطلاح : هو من سطا عادياً على غيره يريد نفسه أو عرضه أو ماله . أو هو كل من قصد مسلماً بأذى في جسمه أو عرضه أو ماله . انظر : ابن منظور، لسان العرب، ٧/ ٢٤٤، مادة (صول) . وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ٢٦٩ . والخن والبغا، الفقه المنهجي على مذهب الشافعي، ٨/ ٨٩ .

٦٥) ذكره البيهقي في السنن الكبرى، ٨/ ١٠٨، كتاب الجراح، باب ما ورد في عمد الصبي، بعد رقم : ١٦٠٨١، وقال : إسناده فيه ضعف . وقال صاحب نصب الراية : قال في المعرفة : إسناده ضعيف . انظر : الزيلعي، نصب الراية، ٤/ ٣٨٠ .

٦٦) رواه أبو داود في سننه، ٤/ ٢٨٧، كتاب الأدب، باب في الرحمة، رقم : ٤٩٤٣ . والترمذي في الجامع الصحيح، ٤/ ٣٢١، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في رحمة الصبيان، رقم : ١٩١٩ . والحديث صحيح، انظر : الألباني، صحيح سنن أبي داود، ٣/ ٩٣٤، رقم : ٤١٣٤ .

٦٧) الأغرار : جمع غرير، وهو الشاب الذي لا تجربة له . انظر : ابن منظور، لسان العرب، ١٠/ ٤٤، مادة (غرر) .

٦٨) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩ .

٦٩) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٠٥ .

٧٠) المصدر السابق نفسه .

٧١) المطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٤٦٠ .

٧٢) الشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ١٠، ٥٥ .

٧٣) المرداوي، الإنصاف، ١٠/ ١٢٣ . وفي رواية عند أخرى عندهم أن عمد الصبي العاقل في ماله .

٧٤) ودية العمد عندهم إن كانت من الإبل فهي : ثلاثون حقة، وثلاثون جذعة وأربعون خلفة في بطونها أولادها . انظر : النووي، روضة الطالبين، ٧/ ١٢٠ . والهيتمي، تحفة المحتاج، ٨/ ٤٥٢

٧٥) ومما يستدل به على ذلك، ما رواه أبو هريرة –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه سلم– قد قضى في جنين امرأة من بني لحيان سقط ميتاً بغرة عبد أو أمة، ثم إن المرأة التي قضي عليها بالغرة توفيت، فقضى رسول الله –صلى الله عليه وسلم– أن ميراثها لبنيها وزوجها، وأن العقل على عصبتها . إضافة إلى أمره –عليه الصلاة والسلام– المهاجرين والأنصار أن يتعاقلوا فيما بينهم . البخاري، الجامع الصحيح،

انظر: ابن حجر، فتح الباري، ١٢/ ٢٥٢، كتاب الديات، باب جنين المرأة وأن العقل على الوالد لا على الولد. وابن الحجاج، الجامع الصحيح، انظر: النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، ١١/ ١٧٦-١٧٧، كتاب القسامة، باب دية الجنين ووجوب الدية في قتل الخطأ. والضحاك، كتاب الديات، ص ٨٧.

٧٦) انظر اتفاق الفقهاء على عدم تحمُّل العاقلة للجناية العمدية الحاصلة من المكلف في المصادر التالية: الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٨. والخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٤٤. والشافعي، الأم، ٦/ ١١. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٥٧. وابن حزم، المحلّى، ١٠/ ٣٨٨.

٧٧) الشافعي، الأم، ٦/ ١٢٧.

٧٨) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩.

٧٩) عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ١/ ٦٠٤.

٨٠) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٣٢٢.

٨١) الغرة هنا: هي الواجب في الجنين إذا سقط ميتاً، وهو عبد أو أمة بمقدار نصف عشر الدية، وسمي بذلك لأنه أول مقدر ظهر في باب الدية. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٣٢٥. والطوري، تكملة البحر الرائق، ٧/ ٣٨٩.

٨٢) سبق تخريجه ص (١٠) هامش (٧).

٨٣) الزيلعي، نصب الراية، ٤/ ٣٩٩، كتاب الديات، وليس فيه ما دون أرش الموضحة.

٨٤) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٣٢٢.

٨٥) السرخسي، المبسوط، ٢٧/ ١٢٨. والعيني، البناية، ١٠/ ٣٩٥.

٨٦) الخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٤٥. ولم أعثر لهم على دليل.

٨٧) الشافعي، الأم، ٦/ ١١١. والماوردي، الحاوي الكبير، ١٢/ ٣٥٥.

٨٨) الماوردي، الحاوي الكبير، ١٢/ ٣٥٥.

٨٩) الشافعي، الأم، ٦/ ١١١. والماوردي، الحاوي الكبير، ١٢/ ٣٥٥.

٩٠) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٠٨.

٩١) المأمومة: هي الشجة التي تصل إلى أم الدماغ، وهي جلدة فوق الدماغ. الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٩٦. والعيني، البناية، ١٠/ ١٥٨.

٩٢) رواه ابن حزم في المحلى وطعن في سنده. انظر: ابن حزم، المحلى، ١١/ ٥١-٥٢.

٩٣) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٠٧.

٩٤) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٧٩. والخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٤٦-٤٧. وعليش، منح الجليل، ٩/ ١٤٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ٩٩. وابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٢٤. وابن أبي تغلب، نيل المآرب، ٢/ ٣٤٧. وذهب الإمام أحمد في رواية عنه إلى القول بدخول الصبي المميز في العاقلة. المرداوي، الإنصاف، ١٠/ ١٢١. ويدخل الصبيان والمجانين العاقلة في قول ابن حزم الظاهري، لأن العاقلة هم العصبة، وهذا الاسم يقع على الصبيان والمجانين. انظر: ابن حزم، المحلى، ١١/ ٥٦-٥٧.

٩٥) يشترك الصبيان والمجانين في العاقلة ويدفعون في الدية عند الحنفية، في حال القسامة، إذا وجد القتيل في ملك الصبي أو المجنون، لأن وجوده في ملكه يعد كمباشرته القتل، وهما -أي الصبي والمجنون- مؤاخذان بضمان الأفعال. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٩٤.
٩٦) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٧٩. والحصكفي، الدر المنتقى، ٢/ ٦٨٧.
٩٧) الخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٤٤. والزرقاني، حاشية الزرقاني على خليل، ٨/ ٤٧. والعدوي، حاشية العدوي على كفاية الطالب، ٢/ ٢٨١.
٩٨) لم أعثر على أدلة للقائلين بهذا القول.
٩٩) العيني، البناية، ١٠/ ٣٨٦. والشيخ نظام، الفتاوى الهندية، ٦/ ٨٣.
١٠٠) الخرشي، حاشية الخرشي، ٨/ ٤٦-٤٧. والدردير، الشرح الكبير، ٤/ ٢٨٤. وعليش، منح الجليل، ٩/ ١٤٦. وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦١٢.
١٠١) المطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٥٧٧.
١٠٢) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٥٢٤.
١٠٣) عليش، منح الجليل، ٩/ ١٤٦.
١٠٤) المطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٥٧٧.
١٠٥) الكفارة: من الكفر، وهو الستر، يقال: كفر نعمة الله، وكفر بها كفراناً: أي جحدها وسترها، وكفر الشيء: ستره، والكفارة: ما كُفِّر به من صدقة وصوم ونحوهما. أو هي: تصرف أوجبه الشرع لمحو ذنب معين؛ كالإعتاق والصيام والإطعام. انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ٦٠٥-٦٠٦، مادة (كفر). وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص٣٨٢.
وكفارة القتل المتفق عليها بين الفقهاء هي إعتاق رقبة مؤمنة، فمن لم يجد فصيام شهرين متتابعين، وذلك أخذاً من قوله -تعالى-: " ومن قتل مؤمناً خطأً فتحرير رقبة مؤمنة ودية مسلمة إلى أهله إلا أن يصدقوا ... إلى قوله تعالى: فمن لم يجد فصيام شهرين متتابعين توبة من الله وكان الله عليماً حكيماً " (النساء/ ٩٢). واختلفوا في الإطعام هل يجزئ أو لا؟ فذهب بعضهم إلى القول بأنه يجزئ، قياساً على كفارة الظهار، والجماع في رمضان، فعلى الذي يعجز عن الصيام أن يطعم ستين مسكيناً، وذهب آخرون إلى عدم الإجزاء، لأن الآية لم تتناوله، ولا يجوز قياسه على كفارة الظهار، وبالتالي فمن لم يستطع الصيام يبقى ذلك في ذمته. انظر: ابن قدامة، المغني، ١٠/ ٣٩. والشيرازي، المهذب، ٥/ ١٨٧، ١٨٩.
١٠٦) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩.
١٠٧) النسفي، كنز الدقائق، ٦/ ١٣٩.
١٠٨) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣٩.
١٠٩) الكشناوي، أسهل المدارك، ٣/ ١٣٠-١٣١.
١١٠) الشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ١٠٧.
١١١) ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٧٧، و ١٠/ ٣٦.
١١٢) إذا صام الصبي المميز فإن صيامه يجزئ في قول الشافعية. انظر: الشربيني، مغني المحتاج،

٤/ ١٠٧ .
١١٣) ابن قدامة، المغني، ١٠/ ٣٦ .
١١٤) ابن قدامة، المغني، ١٠/ ٣٧ . والكشناوي، أسهل المدارك، ٣/ ١٣١ .
١١٥) ابن قدامة، المغني، ١٠/ ٣٧ .
١١٦) الشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ١٠٧ .
١١٧) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ٢٤٠ . وابن عابدين، رد المحتار، ٦/ ٥٣٢، ٧٦٧ . والغنيمي، اللباب، ٣/ ١٦٢ . ويحرم القاتل من الميراث عند الحنفية في القتل العمد، وشبه العمد، والخطأ، وما جرى مجرى الخطأ، إذا كان القتل مباشراً، وأن يكون القاتل بالغاً عاقلاً، وأن يكون القتل في العمد وشبه العمد عدواناً، فإن كان القتل بالتسبيب، فلا حرمان من الميراث، وإن كان عمداً، وإن كان القاتل صبياً أو مجنوناً فلا حرمان كذلك، وكذا إن كان القتل بحق، كما لو كان دفاعاً عن النفس .
١١٨) الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ٢٤٠ .
١١٩) المواق، التاج والإكليل، ٦/ ٤٢٢ . والحطَّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٤٢٢ . وعليش، منح الجليل، ٩/ ٦٩٠ .
١٢٠) الحطَّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٤٢٢ . وعليش، منح الجليل، ٩/ ٦٩٠ .
١٢١) الشيرازي، المهذب، ٤/ ٨٠-٨١ . والمطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٨، وما بعدها . وذهب الشافعية في رواية أخرى إلى أن القاتل إن كان غير متهم في القتل كما لو كان حاكماً فاعترف عنده بالزنى وهو محصن فرجمه أو اعترف بقتل الحرابة فقتل فإنه يرثه لأنه غير متهم في قتله، وقالوا في رواية ثالثة، إن كان القتل غير مضمون بأن قتله قصاصاً أو في الزنى أو كان باغياً فقتله العادل وما أشبه ذلك ورث، لأنه قتل بحق فلا يمنع الميراث، ولكن هاتين الروايتين لا تنطبقان على موضوع بحثنا، إذ ليس من المعقول أن يكون الصبي أو المجنون حاكماً، أو له علاقة بتطبيق الحدود . انظر : المطيعي، المجموع، ١٧/ ٥٩ .
١٢٢) ابن قدامة، المغني، ٧/ ١٦٣ .
١٢٣) المطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٩ .
١٢٤) ابن قدامة، المغني، ٧/ ١٦٣ .
١٢٥) المطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٨-٥٩ .
١٢٦) رواه الإمام مالك في الموطأ، ٢/ ٨٦٧، رقم: ١٥٥٧، وليس فيه تصريح عمر بالسماع من النبي -صلى الله عليه وسلم- . قال الألباني في إرواء الغليل، ٦/ ١١٥ : ضعيف . وذكره ابن ماجة في سننه، ٢/ ٨٨٤، كتاب الديات، باب القاتل لا يرث، رقم: ٢٦٤٦ . بلفظ: " سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: ليس لقاتل ميراث " . والبيهقي في السنن الكبرى، ٦/ ٣٦٠، كتاب الفرائض، باب لا يرث المقتول، رقم: ١٢٢٣٩ . قال الكناني في مصباح الزجاجة، ٣/ ١٢٦ : " هذا إسناد حسن، الاختلاف في عمرو بن شعيب وابن أخي المقتول، ولم أر من صنف في المبهمات سماه، ولا يقدح ذلك في الإسناد، لأن الصحابة كلهم عدول " . وقال الألباني: وهذا إسناد صحيح ولكنه مرسل، وذكر قول البوصيري الذي نقله الكناني في مصباح الزجاجة، وقال: قلت: ليس في الرواية

ما يدل على أن قتادة من الصحابة حتى يحكم عليه بالعدالة، وعلى افتراض أنه صحابي فهو منقطع، لأن عمرو بن شعيب لم يدرك إلا قليلاً من الصحابة، مثل زينب بنت أبي سلمة، والربيع بنت معوذ، وغالب روايته عن التابعين، ثم إن الاختلاف الذي في عمرو لا يؤثر فإن الراجح فيه أنه في نفسه ثقة، وإنما ينزل حديثه إلى رتبة الحسن إذا روى عن أبيه عن جده، كما هو مبسوط في ترجمته في التهذيب وغيره". وأخرجه الدارقطني في سننه، ٤/ ٩٥، عن عمر بن الخطاب أيضاً، قال الألباني في إرواء الغليل، ٦/ ١١٧: وهذا إسناد رجاله ثقات، لكن أعله ابن القطان بأن سعيداً لم يسمع من عمر". وذكره الدارقطني في سننه، ٤/ ٩٦، والبيهقي في السنن الكبرى، ٦/ ٣٦١، رقم: ١٢٢٤١، عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: ليس للقاتل من الميراث شيء" قال الألباني في إرواء الغليل، ٦/ ١١٧-١١٨: صحيح.

١٢٧) رواه البيهقي في السنن الكبرى، ٦/ ٣٦١، رقم: ١٢٢٤٢. قال ابن حجر في التلخيص٣/ ٨٥: " أخرجه البيهقي من طريق عبد الرزاق عم معمر عن رجل عن عكرمة عن ابن عباس مرفوعاً فذكره بزيادة: وإن كان والده أو ولده، والرجل المذكور هو عمرو بن برق، قال عبد الرزاق: راوي الحديث، وهو ضعيف عندهم". انظر: عبد الرزاق، المصنف، ٩/ ٤٠٤. وقال الألباني: ضعيف بهذا اللفظ. انظر: الألباني، إرواء الغليل، ٦/ ١١٩.

١٢٨) المطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٩.

١٢٩) ابن قدامة، المغني، ٧/ ١٦٢. والشيرازي، المهذب، ٤/ ٨١. المطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٩. والمناوي، فيض القدير، ٥/ ٣٧٧.

١٣٠) المطيعي، تكملة المجموع، ١٧/ ٥٩.

١٣١) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٣٥-٢٣٦. أما في حد السرقة، وقطع الطريق، فإن اشترك الصبي مع البالغ، أو المجنون مع العاقل، فيرى أبو حنيفة وزفر، أن الحد يسقط حينئذ عن الجميع، وهو قول أبي يوسف إن كان الصبي هو الذي يلي إخراج المتاع، أو القطع (أي قطع الطريق)، وإن كان غيره فيرى أبو يوسف وجوب حد العقلاء عندئذ، دون الصبي والمجنون. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٦٧، ٩١.

١٣٢) ابن المنذر، الإشراف على مذاهب أهل العلم، ٣/ ٧٠.

١٣٣) وفارق ذلك في الشريكين الأجنبيين، وإن كانت هذه الشبهة ثابتة في حقهما، حيث إن الشارع قد أسقط اعتبارها، وألحقها بالعدم، فتحاً لباب القصاص، وسداً لباب العدوان. الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٢٣٥.

١٣٤) الموصلي، الاختيار، ٥/ ٤٤.

١٣٥) عليش، منح الجليل، ٩/ ٢٩.

١٣٦) وما يجب على العاقلة يكون مؤجلاً في ثلاث سنين. انظر: ابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٦١٢.

١٣٧) ما يجب على المكلف من الدية حال العمد يكون حالاً، لأن دية العمد حالة.

١٣٨) يظهر أن التفريق في القصاص من المكلف وعدمه عند المالكية بين اشتراكه مع الصبي وبين اشتراكه مع المجنون في موضوع التمالؤ، فتمالؤ المكلف مع الصبي يوجب القصاص على المكلف، في حين أن

اشتراكه مع المجنون لا يوجب عليه القصاص، ولعل سبب التفريق أن التمالؤ قد يقع مع الصبي، حتى وإن كان ناقص العقل، بخلاف المجنون، لأنه لا عقل له، فيكون اشتراك المكلف معه كما لو اشترك مع الصبي بلا تمالؤ، والله تعالى أعلم.

١٣٩) وقد أضاف المالكية في هذه الحالة عقوبة أخرى على الجاني المكلف تتمثل في ضربه مائة، وسجنه عاماً. انظر: عليش، منح الجليل، ٩/ ٢٩.

١٤٠)عليش، منح الجليل، ٩/ ٢٩.

١٤١)الشيرازي، المهذب، ٥/ ١٨. والشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ٢١. والمطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٢٩٢.

١٤٢)ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٧٦.

١٤٣)المصدر السابق نفسه.

١٤٤)المصدر السابق نفسه، ٩/ ٣٧٧.

١٤٥)ابن المنذر، الإشراف على مذاهب أهل العلم، ٣/ ٧٠.

١٤٦) قال المسعودي: إن المجنون الذي لا يميز والطفل الذي لا يعقل مثله عمدهما خطأ قولاً واحداً، فلا يجب على شريكهما القصاص. انظر: المطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٢٩٢.

١٤٧)ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٧٦.

١٤٨)الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٥١. وابن عابدين، رد المحتار، ٦/ ٥٣٢.

١٤٩)مالك، المدونة، ٦/ ٣٩٩. والحطَّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٢٣٢.

١٥٠)الهيتمي، تحفة المحتاج، ٨/ ٤١٢. والمطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٢٧٤.

١٥١)ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨-٣٥٩.

١٥٢)الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ٥٩، ٦٢، وابن عابدين، رد المحتار، ٦/ ٥٣٢. .

١٥٣)الحطَّاب، مواهب الجليل، ٦/ ٢٣٢.

١٥٤)الشربيني، مغني المحتاج، ٤/ ١٥٤. والمطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٢٧٤.

١٥٥)ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨-٣٥٩.

١٥٦)المصدر السابق نفسه.

١٥٧)المطيعي، تكملة المجموع، ٢٠/ ٢٧٤.

١٥٨)ابن قدامة، المغني، ٩/ ٣٥٨-٣٥٩.

١٥٩)ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨. والكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ١٦٥.

١٦٠)الغصب هو: أخذ رقبة الملك أو منفعته بغير إذن المالك على وجه الغلبة والقهر دون حرابة. ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨.

١٦١) الإتلاف يعني: إخراج الشيء من أن يكون منتفعاً به منفعة مطلوبة منه عادة. انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ١٦٤.

١٦٢)يخير المالك في هذه الحالة بين أن يأخذ قيمة ما نقص، أو يسلم ما أصابه النقص إلى المعتدي ويأخذ

قيمته كاملة . انظر : ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨ .

١٦٣) إذا كان الفساد يسيراً، فعلى المفسد أن يصلحه، ويعطي صاحبه قيمة ما نقص. ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨ .

١٦٤) هذا مع مراعاة الشروط التي وضعها الفقهاء للضمان ووجوب معاقبة المكلف بالعقوبة المناسبة للجناية، حداً كانت كما في السرقة ونعزيراً كما في الغصب والإتلاف ... إلخ، إضافة إلى الكيفية التي يتم بها . انظر : الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ١٦٧ وما بعدها . والزيلعي، تبيين الحقائق، ٥/ ٢٣٣-٢٣٧ . وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٤٨٠-٤٨١ . والدردير، الشرح الكبير، ٢/ ٢٠٤ . وابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص٢١٦-٢١٧ . والشربيني، مغني المحتاج، ٢/ ٢٧٧ . والبهوتي، كشاف القناع، ٤/١٢٨، ١٤٦، وما بعدها .

١٦٥) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ١٦٤وما بعدها .

١٦٦) ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨ . وابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٣٦٣، ٤٧٩، ٤٨٠ .

١٦٧) الشيرازي، المهذب، ٣/ ٤١٢، ٤١٣ . ٤٣٢ . والشربيني، مغني المحتاج، ٢/ ٢٧٧ .

١٦٨) ابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٧٠ . والبهوتي، كشاف القناع، ٤/١٢٨ .

١٦٩) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/ ١٦٤ .

١٧٠) الكاساني، بدائع الصنائع، ٧/١٦٨ . والشربيني، مغني المحتاج، ٢/ ٢٧٧ . وابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٧٠ . والبهوتي، كشاف القناع، ٤/١٢٨ .

١٧١) ابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٧٠ .

١٧٢) ابن جزي، قوانين الأحكام الفقهية، ص ٢١٨- ٢١٩ .

١٧٣) العَجْمَاء : البهيمة، سميت بذلك لأنها لا تتكلم، وكل ما لا يقدر على الكلام فهو أعجم ومُسْتَعْجَم . انظر : الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١٤٦٦، مادة (عجم)، وابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ٣/ ١٨٧ .

١٧٤) ابن قدامة، المغني، ٤/ ٥٧٠ . وإذا أتلفا ما كان عندهما وديعة أو عارية، ففي ضمانه وعدمه وجهان للحنابلة .

١٧٥) رواه أبو داود في سننه، ٣/ ٢٩٤، كتاب البيوع، باب في تضمين العارية، رقم : ٣٥٦١ . والترمذي في الجامع الصحيح، ٣/ ٥٦٦، كتاب البيوع، باب ما جاء في أن العارية مؤداة، رقم : ١٢٦٦، وقال : هذا حديث حسن صحيح، وذكره الألباني في ضعيف سنن أبي داود، ص ٣٥٠-٣٥١، وأشار إليه بلفظ : ضعيف .

١٧٦) سورة البقرة، الآية رقم (١٩٤) .

١٧٧) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى، ٦/ ١١٤-١١٥، كتاب الصلح، باب لا ضرر ولا ضرار، رقم : ١١٣٨٤ . والهيثمي في مجمع الزوائد، ٤/ ١١٠ وذكره الألباني في السلسلة الصحيحة، ١/ ٤٤٣ ومابعدها، وأشار إليه بلفظ : صحيح .

قائمة المصادر والمراجع

٠- القرآن الكريم .

*- إبراهيم مصطفى وزملاؤه ،

١- المعجم الوسيط ، (١-٢)، (د، ط)، إستانبول ، دار الدعوة ، (د، ت).

*- ابن الأثير ، مجد الدين بن محمد ، ت٦٠٦هـ ،

٢- النهاية في غريب الحديث والأثر ، (١-٥)، تحقيق طاهر الزاوي ، ومحمود الطناحي ، (د، ط)، بيروت ، دار الفكر ، (د، ت).

*- الألباني ، محمد ناصر الدين ،

٣- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل ، (١-٩) ط٢ ، بيروت ، المكتب الإسلامي ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م .

٤- سلسلة الأحاديث الصحيحة ، الجزء الأول ، ط٤ ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م .

٥- صحيح سنن أبي داود ، (١-٣) ط١ ، الرياض ، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م .

٦- صحيح سنن ابن ماجة ، (١-٢) ط٣ ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م .

٧- ضعيف سنن أبي داود ، ط١ ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٤١٢هـ-١٩٩١م .

*- الآمدي ، علي بن أبي علي بن محمد ، ت ٦٣١ ،

٨- الإحكام في أصول الأحكام ، (١-٤)، ضبطه وكتب حواشيه إبراهيم العجوز ، (د، ط)، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (د، ت).

*- الأنصاري ، أبو يحيى زكريا الأنصاري ، ت ٩٢٥هـ ،

٩- فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب ، (١-٢)، (د، ط)، بيروت ، دار الفكر ، (د، ت).

*- البجيرمي ، سليمان البجيرمي ، ت١٢٢١هـ ،

١٠- حاشية البجيرمي على الخطيب ، (١-٤)، (د، ط)، بيروت ، دار المعرفة ، ١٣٩٨هـ- ١٩٧٨م .

*- البخاري ، عبد العزيز بن أحمد ، ت٧٣٠هـ ،

١١- كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي ، (١-٤)، طبعة بالأوفست ، القاهرة ،

دار الكتاب الإسلامي، (د، ت).

*- البخاري، محمد بن إسماعيل، ت٢٥٦هـ،

١٢- الجامع الصحيح، (١-٦)، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط٣، بيروت، دار ابن كثير، ودار اليمامة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

*- البكري، عثمان بن محمد،

١٣- إعانة الطالبين، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).

*- البهوتي، منصور بن يونس، ت١٠٤٦هـ،

١٤- كشاف القناع عن متن الإقناع، (١-٦)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

*- البيهقي، أحمد بن الحسين، ٤٥٨هـ،

١٥- السنن الكبرى، (١-١٠) تحقيق محمد عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

*- الترمذي، محمد بن عيسى، ت٢٩٧هـ،

١٦- الجامع الصحيح، (١-٥) تحقيق إبراهيم عطوة، (د، ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).

*- ابن أبي تغلب، عبد القادر بن عمر، ت١١٣٥هـ،

١٧-نيل المآرب بشرح دليل الطالب، (١-٢)، تحقيق د. محمد الزحيلي، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

*- الجرجاني، علي بن محمد، ت٨١٦هـ،

١٨- التعريفات، ط٣، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٨م.

*-ابن جزي، محمد بن أحمد، ت٧٤١هـ،

١٩- قوانين الأحكام الفقهية، (د، ط)، بيروت، دار القلم، (د، ت).

*- أبو جيب، سعدي،

٢٠- القاموس الفقهي، ط٢، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

*- الحاكم، محمد بن عبد الله، ت٤٠٥هـ،

٢١- المستدرك على الصحيحين، (١-٤) تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ-١٩٩٠م.

*- ابن حبان، محمد بن حبان، ت٣٥٤هـ،

٢٢- صحيح ابن حبان، (١-١٨)، تحقيق شعيب الأرناؤوط، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
*- ابن الحجاج، مسلم بن الحجاج، ت٢٦١هـ،
٢٣-الجامع الصحيح، (١-٥)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).
*- ابن حجر، أحمد بن علي، ت٨٥٢هـ،
٢٤- تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، (١-٤)، (د، ط)، المدينة المنورة، ١٣٨٤هـ-١٩٦٤م.
٢٥- فتح الباري، (١-١٢) تحقيق عبد العزيز بن باز، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- ابن حزم، علي بن حزم، ت٤٥٦هـ،
٢٦- المحلى، (١-١١) تحقيق لجنة إحياء التراث، (د، ط)، بيروت، دار الجيل، ودار الآفاق الجديدة، (د، ت).
*- الحصكفي، محمد علاء الدين، ت١٠٨٨هـ،
٢٧- الدر المنتقى في شرح الملتقى، (١-٢)، (د، ط)، بيروت، مؤسسة التاريخ العربي ودار إحياء التراث العربي، (د، ت).
*- الحطاب، محمد بن محمد، ت٩٥٤هـ،
٢٨- مواهب الجليل شرح مختصر خليل، (١-٦)، ط٣، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*- الخرشي، محمد الخرشي، ت١١٠١هـ،
٢٩- حاشية الخرشي، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الخن وآخرون، د. مصطفى،
٣٠- الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي، (١-٨)، ط٤، دمشق، دار القلم، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
*-الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن، ت٢٥٥هـ،
٣١- سنن الدارمي، (١-٢)، تحقيق فؤاد زمرلي وخالد السبع، ط١، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.
*- أبو داود، ، سليمان بن الأشعث، ت٢٧٥هـ،

٣٢-سنن أبي داود، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
*- الدردير، أحمد الدردير، ت١٢٠١هـ،
٣٣- الشرح الكبير، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- ابن رشد، محمد بن أحمد، ت ٥٩٥هـ،
٣٤- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، (١-٢)، تحقيق أبي عبد الحكيم بن محمد، (د، ط)، القاهرة المكتبة التوفيقية، (د، ت).
*- الزبيدي، محمد مرتضى، ت١٢٠٥هـ،
٣٥- تاج العروس من جواهر القاموس، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت، دار مكتبة الحياة.
*- الزرقا، مصطفى أحمد،
٣٦- المدخل الفقهي العام، (١-٣)، ط١٠، دمشق، مطبعة طبرين، ١٣٨٧هـ- ١٩٦٨.
*- الزرقاني، عبد الباقي الزرقاني، ت١٠٩٩هـ،
٣٧- حاشية الزرقاني على مختصر خليل، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د،ت).
*- الزيلعي، عثمان بن علي، ت٧٤٣هـ،
٣٨- تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، (١-٦)، ط٢، بالأفست عن الطبعة الأولى، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، ١٣١٥هـ.
*- الزيلعي، عبد الله بن يوسف، ت٧٦٢هـ،
٣٩- نصب الراية لأحاديث الهداية، (١-٤)، (د، ط)، القاهرة، دار الحديث، (د،ت).
*- السرخسي، محمد بن أبي سهل، ت٤٩٠هـ،
٤٠- المبسوط، (١-٣٠)، (د، ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.
*- الشافعي، محمد بن إدريس، ت٢٠٤هـ،
٤١- الأم، (١-٨)، ط٢، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
*- الشربيني، محمد الخطيب، ت٩٧٧هـ،
٤٢- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د،ت).
*- الشرواني، عبد الحميد،
٤٣- حاشية الشرواني على تحفة المحتاج بشرح المنهاج، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).

*- الشوكاني، محمد بن علي، ت١٢٥٥هـ،
٤٤- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الشيرازي، إبراهيم بن علي، ت٤٧٦هـ،
٤٥- المهذب في فقه الإمام الشافعي، (١-٦)، تحقيق د. محمد الزحيلي، ط١، دمشق وبيروت، دار القلم، والدار الشامية، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
*- الضحاك، أحمد بن عمرو، ت٢٨٧هـ،
٤٦- كتاب الديات، تحقيق محمد السعيد بن بسيوني، ط١، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.
*- الطبراني، سليمان بن أحمد، ت٣٦٠هـ،
٤٧- المعجم الكبير، (١-٢٠) تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط٢، الموصل، مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٤هـ-١٩٨٣م.
*- الطبري، محمد بن جرير، ت٣١٠هـ،
٤٨- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (١-٣٠)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٥هـ.
*- الطحطاوي، أحمد بن محمد، ت ١٢٣١هـ،
٤٩- حاشية الطحطاوي، ط٣، مصر، مكتبة البابي الحلبي، ١٣١٨هـ.
*- الطوري، محمد بن الحسين، ت ما بعد ١١٣٨هـ،
٥٠- تكملة البحر الرائق، (١-٨) ط٣، بيروت، دار المعرفة، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
*- ابن عابدين، محمد أمين، ت١٢٥٢هـ،
٥١- رد المحتار على الدر المختار، (١-٨)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
*-عبد الرزاق، عبد الرزاق بن همام، ت ٢١١هـ،
٥٢- مصنف عبد الرزاق، (١-١١) تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.
*- عبد القادر عودة، ت١٩٥٤م،
٥٣- التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، (١-٢)، (د، ط)، القاهرة، دار الثراث، (د، ت).

*- علي حيدر،
٥٤ - درر الحكام شرح مجلة الأحكام، (١-٤)، تعريب المحامي فهمي الحسيني، (د، ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، (د، ت).
*- عليش، محمد عليش، ت١٢٩٩هـ،
٥٥-منح الجليل شرح مختصر سيدي خليل، (١-٩)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٩هـ -١٩٨٩م.
*- العيني، محمود بن أحمد، ت٨٥٥هـ،
٥٦- البناية في شرح الهداية، (١-١٠)، ط١، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.
*- الغزالي، محمد بن محمد، ت ٥٠٥هـ،
٥٧- المستصفى من علم الأصول، (١-٢)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الغنيمي، عبد الغني الغنيمي، ١٢٩٨هـ،
٥٨-اللباب في شرح الكتاب، (١-٢)، (د، ط)، بيروت، المكتبة العلمية، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
*- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، ت٨١٧هـ،
٥٩- القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م.
*- قاضي زادة، أحمد بن قودر، ت٩٨٨هـ،
٦٠- تكملة فتح القدير، مطبوع مع فتح القدير لابن الهمام، (١-١٠) ط٢، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، ت٦٢٠هـ،
٦١- المغني، (١-١٢)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*-قلعجي وقنيبي، محمد رواس وحامد صادق،
٦٢- معجم لغة الفقهاء، ط٢، بيروت، دار النفائس، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
*- الكاساني، علاء الدين بن مسعود، ت٥٨٧هـ،
٦٣- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، (١-٧)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
*- الكشناوي، أبو بكر بن الحسن،
٦٤- أسهل المدارك شرح إرشاد السالك في فقه إمام الأئمة مالك، (١-٣)، (د، ط)،

بيروت، دار الفكر، (د، ت).

*- الكناني، أحمد بن أبي بكر، ت٨٤٠هـ،

٦٥- مصباح الزجاجة، تحقيق محمد المنتقى الكشناوي، ط٢، بيروت، دار العربية، ١٤٠٣هـ.

*- ابن ماجة، محمد بن يزيد، ت٢٧٥هـ،

٦٦- سنن ابن ماجة، (١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).

*- مالك، مالك بن أنس، ت١٧٩هـ،

٦٧- المدونة الكبرى، (١-٦)، (د، ط)، بيروت، دار صادر، (د، ت).

٦٨- الموطأ، (١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، مصر، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).

*- الماوردي، علي بن محمد، ت٤٥٠هـ،

٦٩- الحاوي الكبير، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ- ١٩٩٤م.

*- محمد صبحي نجم،

٧٠- قانون العقوبات-القسم العام/ النظرية العامة للجريمة، ط١، عمان، مكتبة دار الثقافة، الإصدار الرابع، ٢٠٠٠م.

*- المرداوي، علي بن سليمان، ت٨٨٥هـ،

٧١- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، (١-١٢) تحقيق محمد حامد الفقي، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

*- المرغيناني، علي بن أبي بكر، ت٥٩٣هـ،

٧٢-الهداية شرح بداية المبتدي، (١-٤)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.

*- المطيعي، محمد نجيب،

٧٣- المجموع، (١-٢٣) تحقيق محمد نجيب المطيعي، (د، ط)، جدة، مكتبة الإرشاد، (د، ت).

*- ابن مفلح، إبراهيم بن محمد، ت٨٨٤هـ،

٧٤- المبدع في شرح المقنع، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت ودمشق، المكتب الإسلامي،

(د، ت).
*- المناوي، عبد الرؤوف بن تاج العارفين، ت١٠٣١هـ،
٧٥- فيض القدير، (١-٦) ط١، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ.
*- ابن المنذر، محمد بن إبراهيم، ت٣١٨هـ،
٧٦- الإجماع، تحقيق د. فؤاد عبد المنعم أحمد، ط٣، الإسكندرية، دار الدعوة، ١٤٠٢هـ.
٧٧- الإشراف على مذاهب أهل العلم، (١-٣)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
*- ابن منظور، محمد بن مكرم، ت٧١١هـ،
٧٨- لسان العرب، (١-١٨) نسقه وعلق عليه علي شيري، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التراث العربي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*- المواق، محمد بن يوسف، ت٨٩٧هـ،
٧٩- التاج والإكليل لمختصر خليل، مطبوع مع مواهب الجليل للحطاب، (١-٦)، ط٣، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الموصلي، عبد الله بن محمود، ت٦٨٣هـ،
٨٠- الاختيار لتعليل المختار، (١-٥)، ط٢، بيروت، دار المعرفة، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م.
*- النسفي، عبد الله بن أحمد، ت٧١٠هـ،
٨١- كنز الدقائق، (١-٦)، مطبوع مع شرحه تبيين الحقائق، للزيلعي، ط٢، بالأفست عن الطبعة الأولى، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، ١٣١٥هـ.
*- النووي، يحيى بن شرف، ت٦٧٦هـ،
٨٢- روضة الطالبين، (١-٨)، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ-١٩٩٤م.
٨٣- صحيح مسلم بشرح النووي، (١-١٨) ط١، بيروت، الدار الثقافية العربية، ١٣٤٧هـ-١٩٢٩م.
*- ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد، ت٦٨١هـ،
٨٤- فتح القدير، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الهيتمي، أحمد بن محمد، ت٩٧٤هـ،
٨٥- تحفة المحتاج بشرح المنهاج، مطبوع مع حاشية الشرواني وابن قاسم العبادي، (١-١٠)،

(د، ط) بيروت، دار الفكر، (د، ت).
*- الهيثمي، علي بن أبي بكر، ت٨٠٧هـ،
٨٦- مجمع الزوائد، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

B- References

* *Association of Women for Social Work, Vision, Mission, Objectives and programs (www.awcsw.com,2001).*
* *Dodaro, Santo, 2001. Globalization (course manual) Antigonish: Coady International Institute.*
* *Hope, Anne, and Timmel, Sally (1992). Training and Transformation, books 1, 2,. Gweru: Mambou Press.*
* *Near East Foundation: Vision, Mission, Objectives and Programs (www.neareast.org).*
* *Palestinian history (Al-Ahram news paper, 1998) ((1998 ,صحيفة الاهرام*
* *Redclift, Michael (1987). Sustainable Development: Exploring the Contradictions. London: Methuen.*
* *Spencer, Bruce (1998). The Purpose of Adult Education: a guide for students. Tornonto: Thompson Educational.*
* *The Palestinian Economy (UN conference on trade and development, 1997).*
* *Vella, Jane, 1979. Learning to Listen. Amherst, MA: Center for International Education.*
* *UNESCO (2001, p.26) Literacy and Adult Education*
* *Timmel and Hodzi (1999, p.105): Women Empowerment.*
* *Canada Council for Economic Development (1991, p. 20).*
* *(Welfare association and Near East Foundation's report, 2000)*

and international level, with the ultimate goal of having good and strong ties and relations with these organizations.

3-New democratic elections have to be conducted to select and renew the women leadership in order to include young, educated, experienced and committed leadership.

4-The women's' association has to be independent rather than being inter-dependent on other political parties which usually take decisions while the women act as tools to implement the politicians Agenda.

5- Adult informal education, through its different tools and techniques should be promoted to help women to learn how to become self confident, independent and self-reliant.

Chapter: 4
Discussion and Conclusion

A- Recommendations for Improving Programming in the Problem Area.

The AWCSW should develop its methodology for empowering women's participation in sustainable development through enhancing the AWCSW and other organizations programs to involve the maximum number of Palestinian women to bring about changes in the Palestinian socio-economic situation in Palestine. This wild wide of active participation could be achieved through following and implementing some of the methods and tools suggested in chapter 3,page 19 which can be summarized as follows:

1- Conducting Awareness Campaigns on the Role of Women in Development.
2- Conducting Conference and Seminars on the Importance of Religious and Cultural Diversity.
3- Promotion of Rural Infrastructure Development
4- Establishment of Income-generating Programs of Rural Women.
5- Establishment of Micro-credit Scheme for Rural Women.
6- Networking and Advocacy Training:

In the light of this, I would like to suggest the following:

1- A comprehensive need assessment must be done for the AWCSW at the organizational level and the branch level in the 12 districts in order to:
- ***determine the root causes of the inactive participation.***
- ***determine the strengths and weaknesses of the women's association.***

2- Tour studies are necessary for the association women leaders to exchange their experiences with other successful women organizations at the local

be considered as the most powerful strengths of the women association, get still according to results of the need assessment done for AWCSW (2000)by the Welfare association in cooperation with the Near East Foundation, the report stated that the AWCSW is suffering from some weaknesses which need special interventions to strengthen the women association. These weaknesses can be summarized as follows:

**** Lack of financial resources.***
**** Lack of managerial, monitoring, planning and evaluation skills.***
**** Poor networking and communications with donor agencies.***
**** Lack of technical skills.***

The report suggested the following intervention and measures to help the association in solving its problems and strengthen its weakness points through:

1- Providing the women association with Technical Assistances.
2- Human capacity building (Training the AWCSW Staff).
3- Institutional building (Building the AWCSW).
4- Supplying the women association with computers, internet lines and improving its infrastructure in general.
(Welfare association and Near East Foundation's report,2000)

from traveling alone outside their village to attend school.

2- Established small sewing factories in the Balata refugee camp near Nablus, in the West Bank village of Kufr Na'maeh and in Jerico. The Balata factory, which makes Children's clothes and adult underwear, has become so successful that it is now self -supporting.

3- Founded 128 kindergartens in the rural areas, which currently serve over 5,000 children. The kindergarten targeted lower income families who cannot afford private pre-school classes for their children.

4- Worked with other women to draft laws on women's issues such as marriage, divorce and inheritance for the Palestinian Authority.

5- Provided leadership training courses to women in villages and refugee camps to help them make independent decisions, both in politics and in their personal lives.

6- Opened a counseling center in Jenin, which provides legal advice to women on marriage and divorce issues, seminars on health issues, and assistance in raising handicapped children.

7- The establishment of Income-generating Programs of Rural Women:

Income generating programs for rural women should be established in order to enable the women members of the AWCSW to participate in the economic activities of their association. The Near East Foundation used this approach through creating income-generating activities (Green Houses) in two different geographical rural areas (Bathan and Al-Shuhada villages in the northern part of Palestine) in Palestine in 2000. These two Green House projects created ten jobs. The women received salaries on a monthly basis and shared 25% of the total net profits. The women's organization also indirectly created 88 jobs in the first year. This and other types of income generating programs encourage women of the AWCSW to participate effectively in the economic activities of the association.Simialr projects should be established by the women in rural areas.

C- Evaluation:

In spit of the AWCSW's success in implementing many of its activities and the achievements of many of its objectives during the last 20 years, which can

2- Technical Assistant and Capacity Building:

The main activities include:

- ***Training program.***
- ***On-the-job training (know-how).***

These two activities support women technically in the above-mentioned income generating activities. The aim is to enhance women's skills in agriculture, in general, and fish farming, in particular. The capacity-building program had also been carried out to build the capacity of different Palestinian governmental organizations and NGOs, due to the lack of skilled people to manage the new Palestinian civil institutions. Technical assistance also includes programs such as:

- ***Housing.***
- ***Child to child.***
- ***Cans for kids.***
- ***Art for kids.***
- ***Need assessment methods.***
- ***Fish farming programs.***
- ***Social appraisal.***

(NEF Annual report, June, 1999).

2- The role of Women Association for Social Work (WASW).

A- Programs and Activities:

The Association's programs include 128 kindergartens, three nurseries, sewing training centers, home embroidery projects, children's libraries, co-educational summer camps, leadership training especially for rural women, activities and exhibitions and bazaars that sell traditional Palestinian products.

(Welfare Association and NEF report-need assessment for AWCSW, 2000).

B- Achievements:

AWCSW has accomplished among other things the following:

1. ***Organized literacy classes in villages for older women who have never attended school, and for younger women whose parents prevented them***

women's empowerment, one of these NGOs was the Near East Foundation which specialized in developmental issues which we can summarize its role as shown below.

The role of Near East Foundation (NEF)

NEF has sponsored innovative self-help initiatives, equipping individuals and community groups with information, training opportunities, new skills and technological assistance that enable people to improve their lives, increase their incomes, assist others, and more confidently claim a greater say in the running of their own affairs. NEF has continued to respond to changing human needs and aspirations. NEF works to foster dialogue between local communities, government agencies, and research and education institutions. NEF works in strengthening community development associations to provide training to its members in management and development skills in order to increase their effectiveness. More than anything else, NEF works for women's empowerment. The organization enables women to earn a living for themselves and their children. NEF programs in Palestine can be summarized as follows:

1- Women Empowerment Programs:

NEF had implemented many activities concerning women's empowerment in Palestine and continues to work with different women's associations, such as, the Association of Women Committees for Social Work (AWCSW) and the Union of Women for Action in the following:

Income Generating Activities:

These include:

- *Green houses in the West Bank.*
- *Fish farming in Jericho and Gaza Strip.*

Women are the main target groups for these projects. These projects have been established to create jobs for women and generate income for these women's associations in order to improve their financial positions and empower them to be independent.

6- Examples of Participatory Adult Education Methods:

There are many adult education methods, which can be used by the women's association to enhance active participation. The association can easily implement these methods since they are simple, easy to practice and very effective. Among these different methods are the following:

- ***Role Play:***

Moreno, the designer of psychosomatic ways, maintains that "the self emerges from the role" and that we are all players, and may play one role or another (cited in Vella, 1979, p.10)

- ***The Use of Games:***

The women should create learning games for their own community; those games could be played by individuals or by a group of women in a competitive way such as designing plans, sewing, producing and marketing products of their own. This type of games will help women to understand some of the development process through learning by action.

- ***The Use of Folk Materials, such as songs, dances, poems, proverbs, drama, and stories...etc.***

These different methods (1 and 2 above) could be applied in our Palestinian society at different community levels, because they are easy to implement. In fact, some of them are already being used at the public level. The third method mentioned above is very popular. The use of drama might not be possible in all communities in Palestine, especially in the rural areas, where there is a lack of theaters and trained pupils. Venues through which the traditional values can be expressed are lacking due to the absence of security and mobility, caused by Israeli military closures.

v- Possibilities of Empowering Palestinian Women:

1- The role of NGOs in empowering women:

Previous experience showed that, local and international NGOs in Palestine have played and still are playing a very important role in Palestinian

negative attitudes and stereotypes about the less-fortunate women. Training will help them to identify policy makers and other stakeholders that make decisions affecting their lives. (www.awcsw.com, 2001, p.4)

To achieve this, it is important to:

- *assist women in starting their own small businesses,*
- *train women in new skills such as administration, clothing design and physical therapy;*
- *encourage more women to become involved in political parties and to express their political views more openly.*

As we enter a new stage in our national history, the Social Work Association intends to be a major agent in changing and advancing the role of women in Palestinian society.

In the light of this, I would like to suggest the following:

1- *A need assessment must be done for the AWCSW at the organizational level and the branch level in the 12 districts in order to:*
   - *determine the root causes of the inactive participation*
   - *determine the strengths and weaknesses of the women's' association*

2- *Tour studies are necessary for the association women leaders to exchange their experiences with other successful women organizations at the local and international level, with the ultimate goal of having good and strong ties and relations with these organizations.*

3- *New democratic elections have to be conducted to select and renew the women leadership in order to include young, educated, experienced and committed leadership.*

4- *The women's' association has to be independent rather than being interdependent on other political parties which usually take decisions while the women act as tools to implement the politicians agenda.*

5- *Adult informal education, through its different tools and techniques should be promoted so as to help women to learn how to become self confident, independent and self-reliant.*

They hardly recognize how this will have a positive effect on their livelihood and their general status. These Awareness Campaigns will enable the women to discover their potential and become more aware of their rights and duties as citizens. Such awareness will enable them to elect trustworthy women leaders for their associations.

2- Religio - Cultural Diversity:

Conferences and Seminars should be held by the AWCSW to raise the awareness of women about the importance of Religious and Cultural Diversity. These conferences and seminars should enable the women to develop critical thinking and tolerance of multicultural and religious discussion.

3- Promotion of Rural Infrastructure Development

The deteriorating rural infrastructure is an obstacle to women's active participation and development. There is need to promote rural infrastructure development. This will give an opportunity for women to study in schools, travel and attend workshops, and seminars, which will increase their interest to participate and contribute to their own economic development.

4- Establishment of Micro-credit Scheme for Rural Women:

It is necessary that AWCSW establish its own Micro-credit Scheme for its rural women in order to enhance their socio-economic advancement. This involves financially supporting them through the establishment of micro-credits and grants for marginalized women. They must be given the opportunity to acquire loans for their businesses at a lower rate of interest with a long repayment period ranging between 5-7 years. These loans will allow them to implement their own projects, which in turn will involve them in participating in different socio-economic activities undertaken by their association.

5- Networking and Advocacy Training:

Networking and Advocacy Training is another approach that would encourage women to learn how to network and lobby for their own needs and interests. Strengthening the relationship between the AWCSW members on the one hand and the community members on the other hand, will change the

women of AWCSW live. The rural areas have very poorly developed infrastructures. There are very few educational and health institutions in these areas. Safe drinking water and electricity are also non-existent in most rural areas. Transportation in the rural areas is also a problem. These inhuman conditions are daily nightmares for the women; part of the problem is the lack of transportation while the other part is because of Israeli restrictions on movement.

This situation has adversely affected the participation of the AWCSW women in their own development. Their self-esteem, confidence and sense of community belonging have been greatly eroded by these deplorable rural conditions. In fact Hope, Timmel and Hodzi (1984, p. 3) argue, "[this urban-based development approach]…sets up a process which leads inevitably to the rich getting richer and the poor, poorer."

2- Israeli Occupation of Palestinian Land:

Closures and security measures taken by the Israeli occupation authorities include the siege of towns, villages, and borders, between the two neighboring countries. This hinders women's' mobility and access to travel between or among different towns and villages to participate in the economic development processes, education and training. I argue that it would be unrealistic to expect these women to actively participate in their own development in the midst of such structural violence.

These are some of the factors that are related to illiteracy and the misunderstanding of cultural and religious values, which in turn prevent women from participating in their associations' development activities.

VI – Methods and tools for empowering women:

1- Awareness Campaigns :

AWCSW should involve its women members in its program activities by organizing Awareness Campaigns on the Role of Women in Development. The importance of these campaigns goes back to the fact that the association's women in general do not realize the importance of their role in development.

martyred - supporting their families through working in their agricultural fields on a daily basis. This means that they cannot leave their work simply to participate in their association's development programs.

3- High Level of Illiteracy:

The high level of illiteracy among Palestinian women in general and the members of the AWCSW in particular – since the AWCSW is supporting and involving in its activities the most unprivileged and poor Palestinian women - hinders their participation in most of the association's economic activities. Since their illiteracy affects their social positions and status in the society, they do not feel competent enough to make meaningful contributions in major discussions regarding their organization. Their self-esteem is quite low.

4- Patriarchal System:

Like other women's associations and organizations in Palestine, the indirect control of the Association of Women for Social Work by other male- dominated political parties in the country had made the women to be dependent on men. This has limited their right to make their own decisions. This has affected the women's level of confidence in their association, resulting in limited participation in their association's economic activities.

B- The External Factors:

In addition to the internal factors that hinder women's participation in development activities, there are two external factors that have an impact on women's participation. The following is the brief discussion of these two factors.

1- Urban-biased Development Approaches :

It is important to note that Palestine receives the bulk of its funds for socio-economic and political development from international donor agencies and neighboring Arab countries, About 90 per cent of the total funds received from these bodies are provided with strings attached. In other words, this external financial assistance comes with many conditions. Most of the donor agencies/countries favor an urban-centered development approach. This has resulted in a general neglect of the rural areas, where most of the

co-educational summer camps, leadership training especially for rural women, activities and exhibitions and bazaars that sell traditional Palestinian products.

(www.awcsw.com, 2001, p.2)

III- Factors limiting women participation in development:

This section will deal with the factors that hinder the active participation of women members of AWCSW in their association development activities. There are both internal and external factors. I shall start reviewing the internal factors.

A- Internal Factors:

Internal factors are composed of four socio-cultural types. The following is a brief review of these factors.

1- Cultural and Religious Values :

Due to hegemonic and conservative social norms that exist in Palestinian rural areas, a section of women are not free to travel by themselves from village to city. However, it must be indicated that only uneducated women cannot freely travel, while educated rural females can travel to city, provided they return home before darkness.

Women have no access to mobility. They are not allowed to travel alone and participate in public meetings due to the low level of education especially of the women in the rural areas. Generally, people misunderstood the cultural and religious values regarding women's status and their rights to participate in economic development.

2- Poverty:

Poverty is the main hindering factor for women's participation in economic development activities. Women members of the AWCSW, especially those in the rural areas, are generally poor. Therefore, they do not participate in any of the AWCS economic activities, since they do not have the financial power to cover the travel expenses. Moreover, most of these women are acting as heads of households – since most of them lost their main family's households (husbands, sons or brothers) who were detained or injured / disabled or

II- AWCSW'S Background:

A- AWCSW'S Mission:

It works towards improving women's economic, social and cultural positions and defending women's basic right to work, to education and self-development. The Association publishes a newsletter in Arabic and English and magazine called AL FALASTINIA, as well as books and booklets about women prisoners and issues such as early marriage, divorce and health issues. (www.awcsw.com, 2001, p.1)

The AWCSW'S mission mentioned above could be obtained successfully only through achieving the main objectives of the association (AWCSW) as shown below.

B - Objectives:

The objectives of the Association are:

- *To raise the status of the women in Palestinian society by demanding equal opportunities in education and work.*
- *To strengthen women's self-respect and self -confidence.*
- *To improve women's educational level and their professional and administrative skills.*
- *To provide education services to low -income women, pre-school children and the handicapped, especially in villages and refugee camps.*
- *To strengthen the Association's relationships with other sectors of Palestinian society, especially with residents of villages and refugee camps.*
- *To work with other women to draft laws for the new Palestinian Authority that will ensure equality for women in the family, the work place, and the future Palestinian Government.*
- *To promote the implementation of democratic principles in elections, national institutions, the media and educational system.*
- *To build a bridge of understanding and co-operation with solidarity organizations and women unions (World Women Association) abroad. (www.awcsw.com, 2001, p.2)*

C- Programs and Activities:

The Association's programs include 128 kindergartens, three nurseries, sewing training centers, home embroidery projects, children's libraries,

Chapter: 3
Palestinian Women's Movement

(Their status and role in development Process).
The Association of Women Committees for Social Work (AWCSW).

I- Introduction:

The Women's movement in Palestine began in the early years of the twentieth century when social and charitable organizations with mainly humanitarian objectives were established. These charitable societies contributed greatly in promoting women's consciousness in the educational, social, economic, and political spheres. Women's activities in Palestine, however, have been isolated from national issues (www.GUPW.NET).

The Association of Women for Social Work (AWCSW) is a member of General Union of Palestinian Women (GUPW) was established in 1965 as a body within the Palestinian Liberation Organization and it is considered to be the official representative body for Palestinian women around the world. It is also the umbrella for all women's organizations in Palestine and in exile. The main goal of GUPW, since its establishment, has been to mobilize women within Palestinian communities to participate in various social, economic and political Processes, which contribute to their development (www.awcsw.org, 2001).

But in the 1980s, Women became more involved with political and national issues through various women Committees. The committees aimed to reach women from all social classes and mobilize them to struggle against class, gender and national oppression. The Association of Women's Committees for Social Work is a mass-based, grass-roots organization founded in June 1981. The highest organ of the Association is the Executive Committee, which consists of 21 members representing different areas of the occupied territories. The headquarters are located in Ramallha.The Association has over 250 branch committees located in cities, villages and refugee camps throughout the West Bank and Gaza Strip. Over 10,000 women have participated in its activities over the last two decades. (www.awcsw.com, 2001, p.1)

of foreigners to replace Palestinians, has resulted in individual hardship and considerable collective loss. The situation has been worsened by the sudden decline in income from the Arab oil states. Palestinians in the Arab oil states lost their jobs and were often expelled in retaliation for Arafat's support of Saddam Hussein during the Gulf War. Direct financial aid from the oil states to the Palestinians has also fallen for the same reasons. All of these factors have given rise to a dangerous level of unemployment, which must be addressed and solved.

In the light of the above, it is clear that the Palestinian economy is operating substantially below its potential. This situation is due mainly to the following factors:

- ***The legacy of an inhospitable environment featuring a poor infrastructure, weak public services and obsolete legal and institutional frameworks.***
- ***An economic orientation of asymmetric market relations with one partner- Israel - heavy dependence on the export of labor services, and vulnerability to external shocks and political instability.***

Estimates of GNP per capita in the Palestinian economy place it within the group of lower middle-income countries. For instance, estimates of Gross National Product (GNP) per capita range from $1,323 to $1,696 for 1993, while the average for lower middle-income countries for the same year was $1,590. It amounts only to 12 per cent of Israeli per capita GNP. The per capita measures are converted from local currencies to the dollar by using the nominal exchange rate, and thus ignore differences in domestic price levels between countries. Allowing for these differences is likely to make the Palestinian per capita GNP close to that of Egypt and Jordan and probably to 30 per cent of that of Israel

(United Nations, 1998).

Gaza Strip population). Since 1967, and especially since the late 1970s, Israel has pursued a policy of building settlements in the West Bank and Gaza Strip, mainly on expropriated public and private Palestinian land. According to Palestinian estimates in 1994, the number of these settlements had reached 194, most of which are in the West Bank, including 28 settlements constructed since 1967 within the expanded Jerusalem municipal boundaries. There are 18 Israeli settlements in the Gaza Strip. The total population of the Israeli settlements in both regions is estimated to have reached around 150,000 by 1995, excluding settlements in the east Jerusalem area. These settlements have led to intensive and disproportionate use of scarce natural resources. For instance, the population of the Israeli settlements in the Gaza Strip is 5,000, equivalent to less than half of one per cent of the area's Palestinian population, yet, they use 25 per cent of the Strip's land area. In the West Bank, Israeli settlements account for one third of the total water consumption, although their population is equivalent to fewer than 9 per cent of the Palestinian population. In addition, Israeli settlements "have broken up areas of contiguous Arab settlements and bifurcated private farmers' agricultural land with roads and other infrastructures" (United Nations, 1998, p.4).

3- Economy:

Following the Israeli occupation in 1967, the West Bank economy has been utterly disrupted. From its traditional agricultural base, the area has become more and more reliant on jobs in Israel. Palestinians have gone into Israel for both skilled and unskilled work, particularly in the construction industry. Palestinians have also been employed in the Arab oil states and income from these sources accounts for a healthy infusion of foreign currency into the West Bank and other areas. When the intifada (the political apprising of the Palestinian people against the Israeli occupation began in 1987, access to jobs in Israel became less and less certain because of strikes called by the Palestinian leaders, and because of the curfews imposed by Israel.

In need of income, and available time, Palestinian workers returned to agriculture, often rehabilitating and enlarging their farmlands. The end of easy access to employment in Israel for Palestinians, and Israeli employment

The combined area of the West Bank and Gaza Strip (6,165 sq. km) constitutes 23 percent of the area of pre-1948 British Mandate Palestine, and is approximately one-third of the area of the state of Israel. The West Bank is 5,800 sq. km in area, 130 km long and ranges between 40 to 65 km in width. It lies between Israel to the West and Jordan to the East. The Gaza Strip is 365-sq km in area, 45 km long and between 5 to 12 km wide. It borders Israel to the North and East, the Egyptian Sinai Peninsula to the South, and the Mediterranean Sea to the West. The Gaza Strip is mainly coastal plain and sand dunes, while the West Bank is more diverse, featuring four topographic zones. The Jordan Valley, along the Jordan River, is a fertile plain of around 400 sq. km, while the eastern slopes are a rocky, semi-arid area of 1,500 sq. km, leading down to the Dead Sea. The Central Highlands constitute the largest zone, 3,500 sq. km, rising 1,000 meters above sea level in places. The Semi-Coastal zone consists of 400 sq. km in the West and Northwest. The West Bank is divided into three main districts with eight sub-districts, each of which is named after one of the main cities. The northern region comprises the sub-districts of Jenin, Tulkarem, and Nablus, while the central region includes Jerusalem, Jericho, Ramallah and Bethlehem; and Hebron constitutes the southern region (Palestinian Bureau of Statistics, 1997).

According to a demographic survey conducted by the Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS) prior to the recent census, the population of the West Bank and Gaza Strip is estimated to have reached 2.75 million in 1997 (1.70 million in the West Bank and 1.05 million in the Gaza Strip). The population density differs markedly between the two areas. In the West Bank the population density is 284 persons per square km, whereas in the Gaza Strip, the comparable figure is 2,888. In Gaza City, the population density is 14,000

persons per sq. km, which is one of the highest population densities in the world. According to PCBS projections, the population is expected to exceed 3 million by the turn of the century, reflecting an annual population growth rate of 5.4 per cent. This unusual high rate combines both natural increase (3.4 per cent per annum in the West Bank and 4.6 per cent in the Gaza Strip) and Palestinian returnees from the diaspora since 1994. Almost 40 per cent of the resident populations are registered as refugees from the wars of 1948 and 1967 (28 per cent of the West Bank population and 64 per cent of the

Chapter: 2
Brief Background of the Country

A- Introduction:

This brief study has grown out of my last ten years of work experience in Palestine where I worked with women's associations such as, The Women Association Committees for Social Work and The Union of Women Federation, through their leaders and members in different areas of the country. After attending a course about Participatory Adult Education at the Coady International Institute, I have found that it is worthwhile to deepen my understanding of leadership problems in Palestine and to examine the ways of enhancing the empowerment of female leaders. This study addresses this need. It explores women- leadership problems in Palestine and the need to empower female leaders.

B- The Socio-Economic and Political Conditions:

1- Historical Background:

The term Qadiyat Falasteen (Palestinian cause) designated a political issue, which first emerged in the early 1920s as a result of the interplay between three factors. The first of these was the British occupation of Palestine and the imposition of the British mandate, resulting in the creation of a distinct geo-political entity, separated from the rest of Greater Syria and defined as "Mandated Palestine". The second was the birth of political Zionism, which secured a British promise to facilitate Zionist effort aimed at creating a "Jewish National homeland in Palestine." Finally, there was the nascent Palestinian Arab resistant movement against both the British occupation and the Zionist enterprise. The Palestinian cause was largely influenced by eye-witness reports and was governed by an idealism that held that the "Nakba / catastrophe" of 1948, in the words of one witness 'infected such a painful wound in the heart of every Arab political leader and people (www. Alahram.com, Alahram Newspaper, 1998).

2. Geography and Population:

- *maintain the social system and reproduce existing social relations.*
- *transmit knowledge.*
- *encourage individual advancement and selection.*
- *provide for leisure time pursuit and institutional expansion.*

Aid in future development and liberation.

b- What is Empowerment?

According to Hope, Timmel and Hodzi (1999, p.105): Empowerment is a process of enabling women to participate actively in identifying and analyzing critically the causes of their problem and uniting with them in finding solutions. Women themselves will be transformed, grow more confident, more creative as they participate in transforming the structure.

c- What is Popular Education?

For the purpose of this study, Popular education is a non-formal adult education process. "It is a social activity which takes place within specific social, political and economic relations and links with community development questions, democratically and internationally" (Spencer, 1998: p.16).

d- What is Development?

According to Canada Council for Economic Development, development is …"a complex process, involving the social, economic, political and cultural betterment of individuals and of society itself. Betterment in the sense means the ability of the society to meet the physical, emotional and creative need of the population at a historically acceptable level and to free human labor time from an incessant treadmill of basic needs production. It thus involves increasing standards of living, but not conspicuous consumption, and it implies a form of society that allows for an equal distribution of social wealth…"

Canada Council for Economic Development (1991, p. 20):

I argue that any development initiative must be sustainable. In this context, "sustainable development means, the development, which ensures that, it meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their needs" (Redclift:, 1987: p. 10).

primary source of data for this study includes my experience working with women's associations in Palestine over the last 10 years. Secondary sources for this study include references such as manuals, books, journals, and research conducted concerning the importance of adult education in social change and women's empowerment.

6- Definition of Concepts:

a- The Meaning of Adult Education:

According to UNESCO (cited in Tray, 2001, p.26) Literacy and Adult Education are a means for people to overcome poverty and exclusion, establish and reinforce democracy, achieve justice and comprehensive peace, enhance economic and social well-being and improve their health and ensure their food security. Adult education helps to prevent and eliminate gender and racial disparity, and other social problems such as violence against women, drug addiction, environmental destruction, and HIV/AIDS.

Adult education has to be implemented in participatory methods, based on the following principles (Www.hochawai.edu/intranet):

- *Adults have established values, beliefs and opinions.*
- *Adult are people whose style and pace of learning have probably changed.*
- *Adults relate new knowledge and information to previously learned information and experiences.*
- *Adults are people with bodies influenced by others.*
- *Adults have pride.*
- *Adults have a deep need to be directed.*
- *Individual differences among people increase with age.*
- *Adults tend to have a problem-centered orientation to learning.*

Therefore, Participatory Adult Education is a social activity, which takes place within specific social, political and economical relations and links with community development questions, domestically and internationally. Adult Education is the struggle to create a new understanding and actions based on dialogue between the different people in society.

The aim of Adult Education is to (Spencer, 1998, p.16):

murders in the Gaza strip and West Bank were "honor killings." Today, many women's organizations actively campaign for the victims and provide emergency assistance, including counseling. There is also a lack of financial resources, low participation of women in decision-making, and a high rate of illiteracy among women in rural areas, among other things. However, the main obstacle for the advancement of women and of Palestinian society as a whole is the Israeli occupation, which has prevented development in every respect, especially in terms of the economy. Conditions of Palestinian women are highly affected by the political situation and the insecurity and instability that have characterized Palestinian society for more than four decades. Consequently, the advancement of women in Palestine is partly dependent on the success of the peace process.

3- Significance of the Study:

The significance of this study is manifold. It will serve as a resource material for local organizations. It will also identify methods of adult education that these organizations could use to empower women and enhance their role as agents of social change. The study will also contribute to a better understanding of the problem being investigated. It will educate and inform women in my community and others so they are able to help themselves and others to become involved.

4- Key Research Questions:

- ***What are the main internal and external factors limiting the active participation of the AWCSW in their association's development activities?***
- ***What participatory adult education methods can AWCSW use to enhance the active participation of their members in the association's activities?***
- ***What role can "Non-Government Organizations" play to encourage AWCSW women to participate in their own development?***

5- Methodology:

The methodology that was used in this research is that of a case study research.Moreover, this research was also qualitative and descriptive. The

cupation. In fact, women ran many households because male family members had been arrested, deported, injured, or killed. Palestinians lived under an Israeli military control that included curfews, the deportation of political activists, arrests, school closures, and a general disruption of daily life (The Palestinian Women General Union, 1998, Acc.date:2001).

*In 1992, when several technical committees were formed for the Israeli-Palestinian peace negotiations, the Women's Affairs Technical Committee (WATC) was established in order to address the issues that affected women in the occupied territories of Palestine. WATC represented women from the six major political parties and pressured the Palestinian National Authority to eliminate any form of discrimination and violence against women In its Website (*www.awcsw.com*, 2001), the Women's Affairs Technical Committee says that it will attempt to achieve its goals through the following means:*

- *Empowering the women's committees and institutions;*
- *Lobbying for more decision-making posts for women within the Palestinian National Authority (PNA);*
- *Working for more female representation in the municipal and legislative elections;*
- *Networking between women's institutions;*
- *Informing women about challenges and developments;*
- *Developing the administrative and organizational skills of women and their institutions;*
- *Ensuring the drawing up of gender-sensitive policies and legislation in the various spheres;*
- *Developing the assertiveness of women.*

New legislation has been introduced, including a woman's right to give her nationality to her children, to keep her own name, and to obtain a passport without the permission of a male relative. The highest decision-making remains male-dominated, but some Palestinian women have entered the public arena. For example, Mrs.Hanan Ashrawi is a Palestinian activist and Legislative Council member. Also, during the 1998 Palestinian Council election, twenty-eight candidates were women (only five were elected). Women's organizations have been somewhat successful, but some difficulties peculiar to Palestinian social conditions remain, such as "honor killing." UNICEF estimated that during 1999 more than two-thirds of all

Chapter: 1
Problem Statement

1- Introduction:

The purpose of this study is to examine the internal and external factors hindering the active participation of the women of the Association of Women Committees for Social Work (AWCSW) in some aspects of their programs, with a view to identifying Participatory Adult Education approaches that could enhance their participation. This Chapter describes the nature of the problem and the key research questions. The main concepts used in this study are also defined in this chapter.

2- Nature of Problem to be Addressed:

Women make up 49% of the approximately 3.2 million inhabitants of the Palestinian territory, an area composed of the West Bank and the Gaza Strip. Half are under the age of fifteen, which is the legal age of marriage for girls. The adult literacy rate for women is 77%. Although participation of women in the labor force has risen with increased education, women still make up only 14.9% of the salaried labor force. Most of the women work as teachers, nurses, in the textile industry, and in commerce. The informal employment of women in agriculture is very common (The Palestinian Women General Union, 1998 Acc.date:2001).

Unlike other Arab countries in the region where the campaign for women's rights did not take off until after the Second World War, Palestine has had active women's movement since the early 1920s. However, the women's movement did not flourish until the Israeli occupation of the West Bank and Gaza during the 1967 war. Its main purpose was to mobilize the Palestinians against occupation, and not to address social issues.

During the late 1970s, several political parties had women's committees in which college students and others such as political activities raised concerns about the difficult situation of Palestinian women under Israeli occupation. Women were very active in the Intifada (The Palestinian political appraisal) and the Palestinian uprising in 1987, which demanded an end to Israeli oc-

ملخص

إن الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو فحص العوامل الداخلية و الخارجية التي تعوق المشاركة النشطة بعامة للمرأة في عملية التنمية المستدامة و المرأة في اتحاد لجان المرأة الفلسطينية للعمل الاجتماعي في فلسطين بخاصة . إن هذه الدراسة تركز أكثر على العوامل التي تمنع وتعوق النساء في اتحاد لجان المرأة الفلسطينية للعمل الاجتماعي من المشاركة النشطة في عمليات التنمية المستدامة بالنظر و التعرف على طرق تعليم البالغين / الراشدين بالمشاركة و التي يمكن لها أن تعزز مشاركتهن بشكل أكبر .

إن هذه الدراسة يمكن لها أن تساعدنا في تعميق فهمنا لمشكلات القيادة التي تعاني منها المرأة الفلسطينية و تساعدنا في فحص طرق تعزيز القيادات النسائية وتقويتها .

ومن هنا تأتي الأهمية المضاعفة لهذه الدراسة باعتبارها مصدرا ماديا للمؤسسات المحلية و التي ستعرفها بطرق تعليم الراشدين بالمشاركة ، حيث تمكن هذه المؤسسات من استخدامها لتقوية المرأة وتعزيز دورها باعتبارها قوة للتغيير الاجتماعي ، وربما تساهم هذه الدراسة من في تعليم النساء حول التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

Abstract

The main purpose of this study is to examine the internal and external factors hindering the active participation of women in sustainable development in general and the case of the Association of Women for Social Work (AWCSW) in Palestine in particular, with a view to identifying Participatory Adult Education approaches that could enhance their participation..

The study could help us to deepen our understanding of leadership problems in Palestine and to examine the ways of enhancing the empowerment of female leaders.

The significance of this study is manifold. It will serve as a resource material for local organizations. It will also identify methods of adult education that these organizations could use to empower women and enhance their role as agents of social change. This study might be informative and initiate some ideas that might educate women in socio-economic development.

FACTORS HINDERING WOMEN'S PARTICIPATION IN SUSTIANABLE DEVELOPMENT: CASE OF THE ASSOCIATION OF WOMEN COMMITTEE FOR SOCIAL WORK IN PALESTINE

Basem Qashou*

* Near East Foundation, Palestine

المقالات

باللغة الإنجليزية

Appendix III

ترجمة قصيدة (قبلا خان) للشاعر س . ت . كوليريج باستخدام الشعر الحر

قبلا يتبخترُ في زندو
يَأمرُ أن تُبنى قبة
ليس لها في الكون مثيل .
أنْ تُرفعَ فوق ضفافِ النهر
ألفا نهرٌ قُدُسي يجري
يقطعُ بعض كهوفٍ لا تُسْبَر
للإنسان طلاسم
في بحر لُجيٍّ يتدفق
بحرُ ظلام لا يعرفُ شمساً .
عشرة أميالٍ من أرض خصبة
حفّتها أسوارٌ وقلاعٌ ،
تلك حدائقُ غنّاءُ
يترقرقُ فيها بعضُ جداول
صفحاتُ الماء منيرة
عبقُ زهور الأشجارِ بخور
غاباتٌ وهضاب
حُبٌّ بينهما منذ دهور
منذُ خُلِقنَ لأول مرة
الشجر الملتف يحيطُ ببعضِ مساحاتٍ خضراء
شمسٌ تُبهجها .

آه! آه!
هذا وادٍ بجمالٍ أخّاذ
عميقُ الغورِ ومنحدرٌ نحو هضابٍ خضراء

تكسوها أشجارُ الأَرز .
مكانٌ لم تلمسْه يدُ التدنيس
قُدُسِيّ المنظر فتّان
تحت ضياءِ القمر الخافت
امرأةٌ تبكي
مفتونة
تجري خلف حبيب من أهلِ الجن .
من بطن الوادي يتدفقُ ينبوعٌ لا يهدأ
ينبجسُ الماءُ بصوتٍ فيه هياج
ويعلو الماءَ زبد .
الأرض تضخُ الماءَ من الينبوع
يكثرُ هذا الماءُ ويعلو
ثم يقلُّ ويخبو
كأنّ الأرض بها رئةٌ تتنفس
تلهثُ في عمق وبسرعة
يندفعُ الماءُ من الينبوع بقوة
في لحظة ثورة
تصبح تلك العينُ عظيمة
يندفعُ الماءُ إلى الأعلى كتلاً
على شكل قناطر
تضربُ أرضاً
تخرج منها قطراتُ الماء
كالبَرَدِ النازلِ
أو كحبوب القمح المتساقط تحت المِدْرَس .
من بين الصخر
ينبثقُ النهرُ الطاهرُ ، نهرٌ قُدُسي
يدغدغُ أحجاراً
يتلوّى خمسةَ أميال

يقطعُ ودياناً
يقطعُ غاباتٍ
يصلُ النهرُ مغاراتٍ لا حدّ لها
لا يُدركها إنسان
يغطس في بحرٍ لجيٍّ ليس به حيٌّ يُرزق
من وسط هياجِ الماءِ
يَسمعُ قبلا صوتَ الأجداد
تُنبؤُ أنّ الحربَ على الأبواب!
تلك القبةُ تبعثُ في النفسِ سروراً وحبوراً
ظِلُّ القبةِ يتراقصُ فوقَ مياه النهر
يُسْمَعُ منها صوتُ النبع وصوتُ مصبِ النهر
تختلطُ الأصواتُ هناكَ
صوتُ الماء بجوفِ مغاراتٍ قرب البحر
وصوت الماء المتدفق من بطنِ الأرضِ برأس النهر.
عجباً تلك القبةُ ما أَجملها!
معجزةٌ جمعت بين الأضداد
الشمس تراقبها من كل مكان
ومغارات الثلج بداخلها.

فتاةٌ تحمل قيثارة
في رؤيا الأحلام رأيت
فتاةٌ حبشيّة
تعزفُ ألحاناً
تُنْشدُ للجبل الطاهر آبورا.
لو أُحيي تلك الألحان بذاتي والكلمات
لجاءتني النشوة والأفراح
لبنيت بتلك الألحان الصدّاحة
تلك القبةُ في الأحلام

معلقة بفضاء رحب
تزهو بخيوط الشمس الذهبية
ومغارات الثلج بداخلها!
من يسمع تلك الحبشية
سيشاهد تلك القبة وعجائبها
ويصيح بدهشة:
الحذر، الحذر!
هذا إنسانٌ بعيونٍ تلمع
وبشَعْرٍ يسبح من نسمات
أَعَذهُ مِن الشر ببعض تعاويذَ أو رُقيات.
أغمضْ عينيكَ فأنوار الإلهام ستسطع
فهذا الإنسانُ تغذى من عسل الجنّة
وشرب اللبن الصافي من جنّة عدن.

Appendix II

ترجمة قصيدة (قبلا خان) للشاعر س. ت. كوليريج باستخدام عمود الشعر العربي التقليدي، وهي على بحر المتقارب

١- أتى الأمرُ منهُ ومنهُ انْجلى   فيأمرُ قبلا بأمرٍ بَدا
٢- فيُرْفَعُ قصرٌ بجنبكَ ألفا   لهُ قبةٌ وجمالٌ يُرى
٣- وألفا عظيم تقدّسَ نهرٌ   فيعبُرُ كهفاً وأرضاً روى
٤- حدائقُ غنّاءَ ريحُ الزهور   وريحُ البخور وعطرُ الندى
٥- ووادٍ عميقٍ جميلِ السفوح   مكانٌ طهورٌ كريح الصبا
٦- وتحت الضِياءِ سَرتْ فتنةٌ   فتاةٌ بقلبٍ لجنِّ هوى
٧- فتجري يميناً وتَجري شمالاً   فهذا الحبيبُ سَرابٌ الفنى
٨- وعينٌ تفجّر منها المياهُ   فيندفعُ الماءُ سيلٌ طمى
٨- تقلُّ المياه كأن لم تكن   وتصبح غوراً فليستْ تُرى
٩- كأنّ هناك شهيقاً زفيراً   وماءً يُداعب صمّ الصفا
١٠- تُرشُّ المياهُ وتضرب أرضاً   كقمح تساقط فوق الرحى
١١- وألفا تلوّى هنا وهناك   بغارٍ تردّى عميق المدى
١٢- ويغطس في البحر صوتٌ له   فيسمَعُ قبلا برجع الصدى
١٣- جدودٌ تنبؤ أنّ الحروب   ستُقبِل يوماً تحثُّ الخطى
١٤- تَراقصَ فوق مياهكَ ألفا   ظلالٌ تسرُّ كعين المها
١٥- فأسمعُ صوتَ انبثاق المياه   وصوتَ اختلاطٍ ببحر الردى
١٦- وأشهدُ أن الجمالَ عظيمٌ   كسا قبةً بخيوط الضحى
١٧- وأعجبُ أمرٍ وجودُ الجليدِ   بجوفِ البناء كليل دَجى
١٨- فتاةٌ تسرُّ رأيتُ برؤيا   وتعزفُ لحناً يُذيبُ الحصى
١٩- سأجمعُ نفسي لأُحيي بنفسي   فذلك لحنٌ يزيلُ البكا
٢٠- ستَشْهَدُ بعد سماع الفتاةِ   قصوراً وشمساً وثلجَ النوى
٢١- ستشهدُ شخصاً غريبَ الصفاتِ   فأغمضْ عيونكَ واتلُ الرُقى
٢٢- تغذّى على عسلٍ من جنانٍ   حليبُ الجنانِ ومنه ارتوى

And all should cry, Beware! Beware!
His flashing eyes, his floating hair!
Weave a circle round him thrice,
And close your eyes with holy dread,
For he on honey-dew hath fed,
And drunk the milk of Paradise.

Appendix I

Kubla Khan

So twice five miles of fertile ground
With walls and towers were girdled round:
And here were gardens bright with sinuous rills
Where blossomed many an incense-bearing tree;
And here were forests ancient as the hills,
Enfolding sunny spots of greenery.
But oh! that deep romantic chasm which slanted
Down the green hill athwart a cedarn cover!
A savage place! as holy and enchanted
As e'er beneath a waning moon was haunted
By woman wailing for her demon-lover!
And from this chasm, with ceaseless turmoil seething,
As if this earth in fast thick pants were breathing,
A mighty fountain momently was forced;
Amid whose swift half-intermitted burst
Huge fragments vaulted like rebounding hail,
Or chaffy grain beneath the thresher's flail:
And 'mid these dancing rocks at once and ever
It flung up momently the sacred river.
Five miles meandering with a mazy motion
Through wood and dale the sacred river ran,
Then reached the caverns measureless to man,
And sank in tumult to a lifeless ocean:
And 'mid this tumult Kubla heard from far
Ancestral voices prophesying war!
The shadow of the dome of pleasure

To such a deep delight 't would win me
That with music loud and long,
I would build that dome in air,
That sunny dome! those caves of ice!
And all who heard should see them there,

- ***Walker, Michael C. "Translating Poetry: The Works from Arthur Rimbaud from French to English". Translation Journal Volume 2, No. 4 October 1998***
  http://www.accurapid.com/journal/06liter.htm

- ***Wechsler, Robert. (2004). Excerpt from Performing Without a Stage: The Art of Literary Translation.***
  http://www/catbirdpress.com/bookpages/trans.htm

- ***Westerberg, Caj. (1996). "Translation As Fiction."***
  http://www.kaapeli.filflf/westerbe.htm

- ***Zdanys, Jonas. (1982). "Some thoughts on Translating Poetry." Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences. Vol. 28, No. 4.***
  http://www.lituanus.org/1982_4/82_4_07.htm

- ***Halberg, Robert Von. "From Translation." TriQuarterly (1995): 249+***
  http://www.questia.com

- ***Hazo, Samuel. (Winter 1999). "On Translating Adonis and Nadia Tueini: The Many Definitions of a Translator." Al Jadid Magazine. Volume 5, No. 26.***
  http://www.aljadid.com/essays/0526hazo.html

- ***Gross, Alexander. (1991). "Some Images and Analogies about Translation. " ATA Scholarly Series, Volume V.***
  http://www.language.home.sprynet.com/trandex/images.htm

- ***Jackson, Richard. (2003). "From Translation to Imitation."***
  http://www.utc.edu/~dept/pm/ontrans/htm

- ***Middleton, Christopher. Jackdaw Jiving: Selected Essays on Poetry and Translation. Manchester, England: Carcanet, 1998.***

- ***Mikkelson, Holly. (1998). "Verbatim Interpretation: An Oxymoron."***
  http://www.acebo.com/papers/verbatim.htm

- ***O'Rourke, Kevin. (1998). "A Review of Beyond Self: 108 Korean Zen Poems by Ko Un, translated by Young-Moo Kim and Brother Anthony." In Korean Literature Today Vol. 3, No. 1. , pp.194-98***
  http://www.koreaweb.ws/ks/ksr/ksr99-3.htm

- ***Rodrigues, Louis. (2001). "Some Reflections on Poetry in Translation and its Criticism." Jellyfish Issue 4-July 2001.***
  http://www.nospine/net/jellyfish/004-12.asp

- ***Saint-Andre, Peter. (1994). "Translation."***
  http://www.saint-andre.com/journal/1994-07-01.html

- ***TranslatorsCaf. (2004). "Principles of Translation."***
  http://www.completetranslation.com/principles.htm

References

- ***Abdullah Al, Hassan. (2001). "Necessary Art: On Translating and Bengali poetry."***
  http://www.poetrybay.com/winter2001/winter2001-23.html

- ***Anthony, Brother. (1995) "'The Foreigness of Languages' and Literary Translation." The Journal of English Language and Literature, (a special issue).***
  http://www.sogang.ac.kr/~anthony/Foreign.htm

- ***Asfour, Mohammad. (2000). "The Translation of Poetry: An Example from Nazik Al-Mala'ika." In Lewis Mukattash et al (eds.), IJAES: International Journal of Arabic-English Studies, Vol.1, No.1. Beruit: Librairie du Liban Publisher, pp.7-52.***

- ***Ball, Stefan. "The Art of Translation." Contemporary Review Sept. 1995: 146+.***
  http://www.questia.com

- ***Caldwell, Tanya. (2000) "Introduction." Studies in Literary Imagination Vol.33.No.2.***
  http://www.questia.com

- ***Campbell, Gillian and Margaret Miller. (2000). "Need a Translator?".***
  http://www.ards.com.au/issuetran.htm

- ***Farghal, Mohammad and Rula Naji. (2000). "Translational Miscues in Modern Arabic Verse: A Case Study". International Journal of Arabic-English Studies. Vol. 1. No. I.***

- ***Fredman, Raymond. (2002). "Reflections Concerning the Translation of Poetry."***
  http://www.poetry.about.com/library/weekly/aa103100aa.htm

and little reformulation.

There are three appendices after the reference section: in the first, Coleridge's poem appears; in the second, I write my own translation of the poem using the traditional Arabic form; and the last one is my translation of the same poem using Arabic free verse form. In my translation of "Kubla Khan", I use the run on lines of Al-Mutaqarab بحر المتقارب ***(one of the traditional Arabic metered forms of poetry) to capture the sound and spirit of Coleridge's poem with its flowing Alf River and the quick pants of the fountain. From these two examples, the reader can decide whether my translation is successful by measuring it against the original. The reader can also decide which form better captures the essence of the poem.***

this unique task. In such a state, he melts himself with the poet's vision and imagination embodied in the source poem, assimilates the spirit of the poem and then manipulates his own vision and imagination. The mystical bond that exists between the poet-translator and the poet of the source poem enables the former to uncover the mystery that lies at the heart of the translated poem. Thus, the poet-translator is the only translator who is able to live the poet's spiritual life of the source poem when translating, but the new, translated poem is not "finished' in the same way as" the source poem (Westerberg 1996) because it is inevitably colored by the poet-translator's self as an artist. Thus, creativity in translating poetry is inevitable, and the production is never an exact copy of the original. Kevin O'Rourke (1998, 196) expresses this idea when he writes: "The experience of translating poetry texts leads eventually…to the view that translation is creative after all and not just a mechanical procedure…", and that is why the translated text appears to be full of life and not just a lifeless reconstruction in the target language.

The Importance of Readers and My Way of Translating Poetry

The poet-translator should keep in mind that the translated poem is addressed to readers, and so the poet-translator bears a special responsibility toward them in producing a faithful and original poem for their apprehension and appreciation. Richard Jackson (2003) intelligently observed that translators should consider "the contemporary reader … along with the meaning and rhythms" of the poem because the purpose of an author is to be read and understood. The translator must discard what destroys the power of creativity and the readers' pleasure in enjoying poetry. As an example of translating poetry into poetry, and as a demonstration of my respect for my readers and desire to engage their valuable opinions, I include my translation of Coleridge's poem "Kubla Khan." First, I would like to record my own approach to translating poetry: I choose a poem with which I am already familiar and love because, I feel, love gives me poetic inspiration and the ability to understand its deep message. Thus, I assimilate the spirit of the poem and have an unwritten translated version drafted in my mind, taking into consideration the literal meaning of the poem. When I start writing my translated version, usually the first draft is the final draft with few alterations

expressions and cannot convey the message of the poetry.

The Importance of Poetic Creativity

Despite the importance of faithfulness to the original text, poetic creativity is the force that gives life to the translated poem. Through poetic imagination, the source poem inspires the poet-translator at the true moment of translation, which is as creative as poetic inspiration. In this state of exultation, the poet-translator could turn the poem in the source language into an original, fresh poem in the target language. Without this, the translated poem will be lifeless. Middleton (1998, 132) says, "there is reason to think that translation is not a copy in another idiom but a creative transcription which has ensued upon a deep assimilation of the so called 'spirit' of the original text." The translated poem "is indeed, a new poem and an integral part of the contemporary, vivid, poetic sense of the new language…" (Zdanys 1982). Therefore,

the person who translates it [poetry] from one language to another has to be a good poet of both the languages… Moreover, understanding the tone of poetry written in one language and converting it into another require a tremendous amount of effort. And most important thing is, the conversion should end up with a good piece in the new language. (Hassan Al Abdullah 2001, 1-2)

Ways of Translating Poetry

I believe that each individual is a unique translator who has a unique way of dealing with different poems because each poem poses different problems for the translator. Consequently, each poem needs a different solution. This is why, in my opinion, we do not have records, for which I have searched , from the most famous translators describing how they go about the business of translating poetry. However, blending faithfulness to the original text with the poet-translator's imagination and creativity is the best general framework for translating poetry. Robert Wechsler (2004) says, "Every performing art has hundreds of books about the people who do it, about its history, its pains and its joys. Everyone, that is, except literary translation."

Even without written records, we can envision how a poet-translator could turn a poem into a poem through the magical moments that draw him to

full physical reality" (Saint-Andre 1994, 2). Samuel Hazo (1999) describes the ideal translator as

> ***one who is fluent spiritually as well as linguistically in the language from which he is translating and equally fluent spiritually as well as linguistically in the language into which he is transposing the original. This is a high qualification, and most translators do not and cannot meet it…Translating a vision is more than translating words.***
> ***(Rodrigues 2001, 2)***

Using Literal Translation Alone Is Insufficient to Translate Poetry

It is true that a literal translation, or word-for-word translation with little modifications to conform to the structure of the target language, allows the translator to follow very closely the source text, but at the same time it makes the translated text, particularly poetry, mechanical and far from being alive. This type of translation does not make a poem. Snell-Hornby describes word-for-word translation as "dancing on ropes with fettered legs" and asserts that literal translation is useless because "language is not merely a static inventory of items and rules but a multifaceted and structured complex" (Mikkelson 1998, 2). Jane Hirshfield says, "A literal word-for-word trot is not a translation…The simple conveyance of meaning is not translation" (Jackson 2003, 2) because translation is "not simply a matter of substituting words of one language with direct equivalents from another language" (Campbell 2000). Wayne Leman says, "Word-for-word translation does not necessarily increase accuracy. In fact, it often reduces accuracy." Stephen Mitchell believes that "the freest translation is sometimes the most faithful", and Raymond Fredman goes beyond that when he says, "a translation that respects the rules of grammar must be a false translation of the original" (Jackson 2003, 2).

Thus, it is unacceptable to adopt a literal translation and the so-called literal authenticity of the original text at the expense of poetic imagination because adopting a literal translation alone is an offence against the spirit of poetry. Thus, it destroys its core. Literal translation of poetry "is just what translations can never supply" (Halberg 1995). Therefore, translators should avoid this type of poetry translation because it ruins the beauty of poetic

words of one language into the words of another, more or less accurately. What the poets do is pour carefully the wine of a poem from the bottle of one language into the decanter of another. It is the soul of the wine that concerns them most, and no matter if there are a few splashes and overflows… The ideal translator of poetry is a poet himself. (Rodrigues 2001, 2)

A poet-translator, with his fertility of spirit, produces an overall effect of a piece of poetry, and, sometimes, he is even successful in reweaving the original spell. These qualities enable the poet-translator to give birth to a new poem in another language.

Faithfulness to the Original Poem Versus Originality

The poet-translator's imagination and the input of his own emotions and ideas are insufficient to translate poetry because he will necessarily be constrained by his faithfulness to the literal meaning of the poem, its historical horizon, and to what "was intended by the original author" (Ball 1995). That is, two opposite forces are working on every poet-translator: his freedom to create, which takes him away from the source text, and his faithfulness to the original text, which brings him closer to it as well as to its composer's legacy and tradition. However, it is part of the poet-translator's magic to strike such a delicate balance. This is another sign that the poet-translator's job "is a more complex matter, and a different one" than that of other translators, whether professional or amateur (Westerberg 1996).

It is clear that faithfulness to the original text compels the poet-translator to be controlled "by the need to give the best possible expression of the original message in the target language" (Asfour 2000, 15), while creativity, on the other hand, entices him to extreme deviation. Thus, creativity is checked by faithfulness, and the fetters of faithfulness are loosened by creativity. This balance proves that Robert Frost's well-known cliché "Poetry is what is lost in translation" is an exaggeration of a reality (TranslatorsCaf 2004, 3). However, this ability to strike a balance is crucial in differentiating between the poet-translator and a non-poet translator. The former is able to translate the spirit, which includes the rhythm and mood, and the body, that is, the literal meaning of the poem. The latter translates the body, rather than the spirit. Rand says the translator "has to embody the soul created by the author of the work; a special kind of creativeness is required to bring that soul into

Introduction

Translating poetry requires more than mastery of the source and the target languages (though linguistic proficiency is the first requisite). It also demands "a cognitive rapport with the text" (Farghal 2000) and "knowledge of both the source and the target cultures and … literary history" (Ball 1995). Translating poetry is a far more demanding profession than many envision because of the nature of poetry itself, which, of course, creates many of this profession's problems and challenges. Not just any professional translator can "capture a poem" (Saint-Andre 1994) because this type of translation is not just an acquired skill, but a talent and an inborn capacity. Thus, high-quality literary translation is always the domain of the few. No one who has truly translated poetry "can deny the real element of art involved in the act of" this type of translation (Gross 1991), which is as delicate a task as "skating on thin ice" and "fishing through a hole in the ice" (Anthony 1996). Some, such as Dryden, even go to the extreme and say that "no man is capable of translating poetry" (Caldwell 2000, 1) and that poetry is "almost impossible to translate accurately because it depends as much on form as it does on meaning" (TranslatorsCaf 2004).

A Poet Can Translate Poetry

Poet-translators have the special skills that are necessary to translate poetry into poetry. This does not mean that non-poets cannot translate poetry, but they are incapable of translating poetry into poetry. Therefore, I start with an assumption accepted by some and rejected by others, which I try to prove, that only a poet can translate poetry into poetry because this type of translation is an act of creation, which is at the same level and degree of achievement as creating a poem, complete with its own system of sounds and rhythm. The special, skillful arrangement of words with their effect, combined with the organic elements of a poem demand a poet who can preserve these in the translated text. Thus, "making a translation a poem" needs "as much as the original" (Saint-Andre 1994). Therefore, the best person to translate poetry is "the actual poet" (Walker 1998). James Kirkup emphasizes the same idea when he says:

It takes a poet to translate a poet ... What the translators do is transfer the

ملخص

إن الذين خبروا الترجمة وجرّبوها، يعلمون علم اليقين أن ترجمة الأدب، وخاصة الشعر، هي عملية معقّدة، ومن هنا جاءت كتابة هذه الورقة البحثية لسبر خصوصية ترجمة الشعر، لأن هذا النوع من الترجمة يحتاج، على ما أرى، إلى مترجم فريد، ألا وهو المترجم الشاعر أو الشاعر المترجم، لأن ترجمة الشعر إلى شعر هي عملية خلق وإبداع لا تقل عن إبداع الشعر وما يحتويه من إيقاع موسيقي واختيار للكلمات وصياغتها. إن المترجم هو فنان بكل ما تحمل هذه الكلمة من معان فهو يحاول أن يُظهر بترجمته مشاعره وأفكاره، وفي الوقت نفسه، هو بحاجة إلى أن يوازن ما بين رغبته في جعل ترجمته قطعة شعرية، وما بين عدم ضياع المعنى للقطعة الشعرية المترجمة. تبعاً لذلك، فإن الشاعر المترجم يحصل على بترجمته الشعرية الإبداعية المحتوية على كسب الصور الشعرية الرائعة على الرغم من تمسكه بعدم ضياع المعنى الأصلي للقصيدة التي يترجمها. مثلي على ما أوردْتُه، وضعت في نهاية هذه الورقة البحثية النص الإنجليزي الأصلي لقصيدة كوليرج، ثم ترجمتي الأدبية لهذه القصيدة في شكلين: فالترجمة الأولى تسير على النمط التقليدي باتباع بحور الشعر العمودي المعروفة، ثم أتبعتها بأخرى باستخدام الشعر الحر.

Abstract

Those who translate know well that translating literature, particularly poetry, is a complex process. Thus, this paper explores the specialty of translating poetry because this type of translation needs, in my opinion, a unique translator--a poet. Translating poetry into poetry is a skill that requires the same level and degree of creativity as writing a poem, complete with its new system of sounds and rhythm. A poet-translator is an artist who reveals his emotions and ideas and, at the same time, he needs to strike a balance between his desire to produce a translation that is poetry and his faithfulness to the original text in the source language. Consequently, despite his faithfulness, there are gains achieved by the poet-translator through his creation of fresh and striking images in the target language. As an example, the poem "Kubla Khan" by Samuel Taylor Coleridge is included at the end of the paper, followed by my two literary translations of this poem using the traditional form and the free verse form, respectively.

The Specialty of Translating Poetry with My Literary Translation of S. T. Coleridge's Poem "Kubla Khan"

Dr. Mutasem Tawfiq Al-Khader*

* Tulkarm Educational Region, Al-Quds Open University, Palestine

Journal Of
Alquds Open University
Research & Scientific Studies

Contents

9. References should follow rules as follows :
    (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
    (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Magazine Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Magazine accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules :

1. Papers are accepted int both English and Arabic .
2. each paper should not exceed 25 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette“Disk A“ or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English .
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The magazine will appoint the revisers who has the same degree or higher than the ressearcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the magazine in which his paper is published.

The research magazine Alquds Open University

P.O.Box 51800

Tel : 2409861

Fax: 2403159

Email : Hsilwadi@Qou.edu

Journal Of
Al-Quds Open University
For Research and Studies

A Scientific Biannual Refereed Journal

No. 11 - Ramadan - 1428H / October 2007

